القراءة أولا

Put Reading Frist

تأليف

بوني بي أرمبراستر

فران لير

جين أوسبورن

ترجمة وتعليق

د. و ائل صلاح السويفي

الكتاب: القراءة أولا

الكاتب: بوني بي أرمبراستر، فران لير، جين أوسبورن

ترجمة وتعليق : د. وائل صلاح السويفي

الطبعة: ٢٠٢٢

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)



٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم –
الجيزة - جمهورية مصر العربية
هاتف : ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥
فاكس : ٣٥٨٧٨٣٧٣

http://www. bookapa.com **E-mail: info@bookapa.com**

دار الكتب المصرية
فهرسة أثناء النشر

أرمبراستر، بوني بي. لير، فران. أوسبورن، جين
القراءة أولا / بوني بي أرمبراستر، فران لير، جين أوسبورن. ترجمةوتعليق: د. وائل صلاح السويفي – الجيزة – وكالة الصحافة العربية.
٢٤٢ ص، ١٨*٢١ سم.
الترقيم الدولى: ٠ – ٥١٨ – ٩٩١ – ٩٧٧– ٩٧٨
أ – العنوان رقم الإيداع : ١٠٦٠٥ / ٢٠٢٢

القراءة أولا



مقدمة

في المدارس اليوم يعاني ويصارع الكثير من الطلاب مع القراءة، كما يشهد كثير من المعلمين وأولياء الأمور بأن فشل الطلاب في القراءة قد يأخذ وقتا طويل الأمد لتطوير الثقة بالنفس بالنسبة للأطفال والدافع للتعلم، فضلا عن ضعف أدائهم المدرسي في وقت لاحق.

في حين لا توجد إجابات سهلة أو حلول سريعة لتحسن إنجاز القراءة، يوجد الآن قاعدة معرفة واسعة تبين لنا المهارات التي يجب أن يتعلمها الأطفال من أجل قراءة جيدة، وهذه المهارات الأساسية تهيىء المجال لاتخاذ القرارات السليمة والمناهج الدراسية والتعليمية التي يمكن أن تساعد في منع العواقب المتعلقة بفشل القراءة في وقت مبكر.

وقد اهتمت لجنة خبراء القراءة الوطنية في عام ٢٠٠٠ بهذا الموضوع وردت على تفويض الكونغرس لمساعدة الآباء والمعلمين وواضعي السياسات من أجل تحديد المهارات والأساليب المركزية الرئيسة لتحقيق القراءة، واهتمت اللجنة بمراجعة البحوث في تعليم القراءة مع التركيز على السنوات الحاسمة من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثالث، وتحديدا الأساليب التي تتعلق باستمرار النجاح في القراءة.

واستعرضت اللجنة أكثر من ١٠٠,٠٠٠ دراسة بحثية، وقد فحصها

بعناية أعضاء فريق البحث الذي اجتمع به عدة معايير هامة:

١. على المشروع أن يحقق واحدا أو أكثر من مهارات القراءة، لا تدرج الدراسات الفعالة إلا إذا تم قياس إنجاز القراءة.

٢. يجب أن يكون البحث على عدد كبير من الطلاب وبالتالي استبعاد دراسات الحالات مع أعداد صغيرة من الطلاب.

٣. يحتاج البحث لدراسة فاعلية هذا النهج، بالإضافة إلى أنه يتطلب المقارنة بين العلاجات المختلفة عن طريق مقارنة مجموعة من الطلاب الذين يقرؤون عن طريق هذا النهج مع مجموعة أخرى لا تستخدم تلك الاستراتيجية.

٤. يتمتع البحث بجودة عالية ويكون ذلك عن طريق عرض كتاب أو مقالة على علماء آخرين ليتم الحكم على الكتاب إذا كان يستحق النشر أو لا.

هذه الشروط تقدم للمدراء والمعلمين والآباء قياسا لتقييم القرارات المهمة حول كيفية تعليم القراءة للأطفال، إضافة إلى معرفة التمارين الفعالة والمؤثرة، وعمل لجنة خبراء القراءة الوطنية يحث المعلمين في إعطاء أدلة على الفعالية والتأثير حالما يعطوا قرارات حول محتويات وبناء برامج تعليمات القراءة من خلال العمل بمبدأ (ماذا يعمل)، أي وجود الدليل العلمي يساعد على بناء مؤسسة للتمارين التعليمية.

المعلمون يستطيعون معرفة الطرق والوسائل التي عملت جيدا على تحسين القراءة لدى الطلاب والتركيز عليها، ويستطيع المعلمون أيضا بناء

وتطوير مهارات الطلاب بشكل فعالة ومؤثر بنتائج أفضل.

هذا الدليل والذي صممه المعلمين للمعلمين يلخص ما اكتشفه الباحثون حول كيفية تعليم الأطفال القراءة بنجاح، إنه يصف نتائج تقرير لجنة التعليم الوطني ويعطي تحليلا ونقاشا في خمس مجالات لتعليم القراءة: المعرفة الفونمية، الصوتيات، الطلاقة، مفردات اللغة بالإضافة إلى فهم وإدراك النصوص، كل قسم من تلك الأقسام يعرف المهارة، يعرض الدليل من البحث يقترح آثارا للتعليم الصفي، ويصف الاستراتيجيات المثبتة والمؤكدة لتعليم مهارات القراءة.

١- الوعي الفونيمي

الوعي الفونيمي أو المعرفة الفونيمية هي القدرة على ملاحظة التفكير والعمل مع كل صوت مفرد في اللغة الملفوظة، قبل تعلم الأطفال قراءة المطبوع يجب أن يصبحوا مهتمين بكيفية عمل الأصوات، يجب أن يفهموا أن الكلمات مكونة من أصوات ملفوظة (وحدات صوتية).

والوحدات الصوتية هي عبارة عن الأجزاء الأصغر للصوت في اللغة الملفوظة والتي تعمل تغييرا في معنى الكلمة على سبيل المثال تغيير الحرف الأول من كلمة مات إلى بات تغير الكلمة وتغير المعنى.

ويبين لنا الأطفال أن لديهم معرفة فونيمية بعدة طرق:

١. إدراك الكلمات التي تبدأ بنفس الحرف من مجموع الكلمات المعطاة على سبيل المثال رمل، رأس، رجل. كلها تبدأ بنفس الصوت (ر).

٢. القدرة على فصل وقول كل حرف في البداية أو آخر الكلمة: "كلب" تبدأ الكلمة بحرف الكاف، "أسد" تنتهي الكلمة بحرف الدال.

٣. القدرة على جمع الأحرف ثم قول الكلمة : خ / ر/ ي / ط / ة خريطة.

٤. القدرة على فصل الأصوات المكونة للكلمة ثم قراءة كل صوت

لوحده.

الأطفال الذين لديهم معرفة فونيمية من المحتمل أن يكون تعلمهم القراءة واللفظ والتهجئة أسهل مقارنة بالذين لا يملكون تلك المهارات.

الفرق بين المعرفة الفونيمية والصوتيات تتمثل بكون المعرفة الفونيمية هي معرفة وإدراك أن الأصوات المكونة للكلمات الملفوظة تعمل مع بعضها لتشكيل كلمات جديدة، بينما تعرف الصوتيات بأنها العلاقة المتوقعة بين الوحدات الصوتية التي تمثل تلك الأصوات في اللغات المكتوبة.

سوء تفاهم آخر حول المعرفة الفونيمية هو أن لها نفس معنى المعرفة الصوتية، إن المصطلحين السابقين غير قابلين للتبادل، المعرفة الفونيمية هي فرعية للمعرفة الصوتية، يعتبر تركيز المعرفة الفونيمية ضيقا: يشمل التحديد والتلاعب للأصوات المفردة في الكلمات، بينما تركيز المعرفة الصوتية أكثر توسعا إنه يشمل تحديد الأصوات والتلاعب بأجزاء أكبر في اللغة الملفوظة كالكلمات والمقاطع، البدايات والنهايات بالإضافة إلى الوحدات، يشمل بالإضافة إلى ذلك معرفة جوانب أخرى للأصوات كالقافية والجناس والترنيم.

ويبين لنا الأطفال إذاكان لديهم معرفة صوتية بطرق عديدة تشمل:

١. تحديد وعمل القافية شفويا.

٢. التحديد والعمل على المقاطع المكونة للكلمات الملفوظة.

٣. التحديد والعمل مع البدايات والنهايات للمقاطع المكونة للكلمات أو الكلمات ذات المقطع الواحد.

٤. تحديد الأصوات المفردة لكل كلمة والعمل معها، أول صوت في كلمة شمس هو ش .

وإليك بعض تعريفات المصطلحات المستخدمة بشكل متكرر في تعليم القراءة:

١. الفونيم: (الصوت) أصغر وحدة أو جزء في اللغة الملفوظة والذي يعمل تغييرا في معنى الكلمات هناك ٤١ صوتا في اللغة الانجليزية، كلمات قليلة جدا تحتوي على فونيم واحد مثل a : أ أما أغلب الكلمات يوجد بها أكثر من صوت واحد.

٢. الحرف: هو أصغر جزء في اللغة المكتوبة والذي يمثل صوتا في اللغة الملفوظة، يمكن أن يكون الحرف مكونا من جزء واحد، كحرف (ب) مثلا أو أكثر من جزء (ch)

٣. الصوتيات: هي القدرة على معرفة وفهم العلاقة المتوقعة في الأصوات (اللغة الملفوظة) أو بين الحروف والتي تمثل تلك الأصوات في اللغة المكتوبة.

٤. المعرفة الفونيمية: وهي القدرة على سماع وتحديد والتلاعب بأصوات أو أجزاء الأصوات المكونة للغة الملفوظة.

٥. المعرفة الصوتية: هي المصطلح الأوسع والذي يشمل المعرفة الفونيمية

بالاضافة إلى فعالية المعرفة الصوتية بالأصوات، يمكن أن تشمل العمل بالقافية والكلمات والمقاطع والبدايات والنهايات المكونة للكلمات.

٦. المقطع: هو جزء من الكلمة الذي يحتوي حرف علة أو في اللغة الملفوظة حرف العلة نفسه.

٧. البدايات والنهايات: هي الأجزاء من اللغة الملفوظة والتي تعتبر أصغر المقاطع ولكنها أكبر من الأصوات.

البداية: هي الحرف الصامت أو الأحرف الصامتة الأولى في بداية المقطع.

النهاية: هو الجزء من المقطع الذي يحتوي حرف العلة وكل الأحرف الذي تليه.

ماذا تخبرنا البحوث القائمة على أسس علمية عن تعليم أو تعليمات الوعي الفونيمي؟

النتائج الأساسية من البحث العلمي على تعليم المعرفة الفونيمية يزود معلمي الصفوف بالاستنتاجات التالية للقيم والاهتمامات الخاصة:

المعرفة الفونيمية يمكن أن تدرس وتعلم، تعليم المعرفة الفونيمية الفعال يعلم الأطفال الملاحظة والتفكير حول والعمل بـ (التلاعب) بـ أصوات اللغة الملفوظة، يستخدم المعلمين العديد من النشاطات حتى يبنوا المعرفة الفونيمية.

أ. العزل الصوتي: وذلك بأن يلاحظ الطلاب كل صوت مفرد على حدا، مثال أول حرف في كلمة **van** هو الحرف **v**

ب. تحديد هوية الصوت: وذلك عن طريق سؤال المعلمين للطلاب بإدراك الصوت نفسه في الكلمات المختلفة مثال: **fun, fix, fall**كلها تبدأ بحرف **f**

ت. التصنيف الفونيمي: وذلك عن طريق إدراك الأطفال للكلمة الشاذة بين مجموعة مكونة من ثلاث أو أربع كلمات مثال: **bus, burn, rug** الكلمة الشاذة **rug** لا تبدأ بالحرف **b**

ث. الدمج الصوتي: وذلك عن طريق استماع الأطفال لمجموعة من الأصوات منفصلة في اللغة الملفوظة بعد ذلك يطلب منهم جمع الأصوات لتكوين كلمة وكتابتها وقراءتها ما هي الكلمة **b/ i/ g** ؟ هي **big**. والآن سنكتب الأصوات في **big** : **b** اكتب **b**، **I** اكتب **i**، **g** اكتب **g**، نكتبها على اللوح، والآن سنقرأ كلمة **big**

ج. التقييم والتقطيع الصوتي: وذلك عن طريق فصل الكلمة إلى أصوات منفصلة وقول كل حرف لوحده بينما هم يعدون الأحرف مثال ما عدد الأصوات في **grab**؟ **g/ r/ a/ b** ٤ أصوات، والآن لنكتب هذه الأصوات: **g** اكتب **g**، **r**اكتب**r**، **a** اكتب **a**، **b** اكتب **b**، نكتبها على اللوح، والآن سنقرأ كلمة **grab**

ح. الحذف الصوتي: وذلك عن طريق إدراك الطفل لما يبقى من الكلمة عند حذف فونيم أو صوت واحد لكلمة أخرى، مثال: ماذا يبقى من كلمة **smile** عند حذف حرف **s**؟

خ. الإضافة الفونيمية أو الصوتية: وتكون بإدراك الأطفال لكلمة جديدة

التي تنتج من إضافة فونيم لكلمة موجودة مثال ما هي الكلمة التي نحصل عليها عند إضافة حرف s لكلمة park؟ spark

د. الاستبدال الفونيمي أو الصوتي: وذلك عن طريق استبدال الأطفال لصوت واحد لعمل كلمة جديدة مثال: كلمة bug عند استبدال g بـ n ما الكلمة الجديدة؟ bun

مميزات المعرفة الفونيمية

تساعد الأطفال على تعلم القراءة:

تزود المعرفة الفونيمية الأطفال لتعلم قراءة كلمات جديدة وتساعدهم على فهم النص الذي يقرؤونه عند قراءتهم للكلمات بشكل أسرع، بالنسبة للأطفال كلما زادت سرعة قراءتهم للنص زادت قدرتهم على فهم النص بشكل أسرع بالطبع، بالإضافة إلى ما سبق فإن خبرة الأطفال بالعالم من حولهم وزيادة مخزونهم من مفردات اللغة ومصطلحاتها يساعد على فهم النصوص بشكل أسرع.

تساعد الأطفال على تعلم التهجئة واللفظ :

تعليم المعرفة الفونيمية بشكل خاص تقسيم الكلمة إلى أصوات يساعدهم في تهجئتها تفسير ذلك أن الأطفال الذين لديهم معرفة فونيمية يكون لديهم القدرة على فهم أن الأصوات والأحرف مرتبطة بطريقة متوقعة.

أكثر فاعلية عندما يتعلم الأطفال كيفية التلاعب بأصوات اللغة عن طريق استخدام أحرف اللغة بالكتابة والقراءة :

القدرة على دمج الأصوات يساعد الأطفال على قراءة الكلمات الجديدة، القدرة على فصل الأحرف يساعدهم على تهجئتها.

أكثر فاعلية عند تركيزه على نوع أو نوعين من أنواع التلاعب الصوتي عدا عن التركيز على أنواع متعددة:

تفسير ذلك بأن الأطفال الذين يتلقون ويتعلمون أكثر من نوعين من التلاعب الصوتي يمكن أن يكونوا مشوشين وحائرين حول أي نوع من الأنواع يجب أن يطبق.

تفسير آخر بأن تعليم الأطفال لأكثر من نوعين لا يعطيهم الوقت الكافي لمعرفة كل نوع بشكل جيد أو بشكل تام.

التفسير الثالث بأن الأطفال الذين يتعلمون أنواع متعددة من التلاعب الصوتي ينتج تلاعبا صوتيا أكثر تعقيدا في تعليمهم قبل اكتسابهم للمهارات الأسهل في التلاعب وهذا قد يضيعهم في سن مبكرة وقد يشتت تفكيرهم.

مصطلحات المعرفة الفونيمية الشائعة:

التلاعب الفونيمي: وأنواعه الدمج الفونيمي للكلمات، فصل الكلمات إلى أصوات، حذف أصوات من الكلمات أو إضافة أصوات إلى الكلمات، استبدال صوت بصوت آخر.

الدمج الفونيمي: وذلك بجمع أصوات مفردة لتكوين كلمات، ويمكن

أن يدمجوا بدايات مع نهايات لعمل مقاطع أو دمج مقاطع لعمل كلمات.

الفصل الصوتي: وذلك بتقييم الكلمات إلى أصوات مفردة ويكون بفصل الكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى بدايات ونهايات.

أسئلة يمكن أن تطرحها حول تعليم المعرفة الصوتية:

ما هي النشاطات التي يمكن أن تساعد طلابي على اكتساب المعرفة الصوتية؟

هناك العديد من النشاطات المتعددة كالدمج والفصل ويجب أن يزود المعلم الأطفال بالتعليم المناسب لمستواهم في التطوير الأدبي، إذا كان المعلم يدرس أطفالا أقل قدرة من القراء الأكبر منهم يجب أن يبدأ تعليمهم بالنشاطات الأسهل كتحديد وتصميف الصوت الأول في الكلمات وعند اتقانهم لها ينتقل إلى المهارات الأصعب وهكذا.

ما هي طرق تعليم المعرفة الصوتية والتي لها الأثر الأكبر على تعليم طلابي القراءة؟

يمكن أن تستخدم مجموعة من طرق التعليم والتي تساعد في نجاح الأطفال في تعلمهم القراءة، مع ذلك تعليم الأطفال نوعا أو نوعين من التلاعب الفونيمي بشكل خاص –الدمج والفصل الفونيمي للكلمات– يمكن أن ينتج فوائد أعظم على قراءة طلابك أكثر من تعلمهم لأنواع متعددة.

تعلم الأطفال كيف يتلاعبوا بالأصوات مع الأحرف يمكن أن يساعد في نجاحهم بالقراءة بشكل أكبر بكثير مثال: أن يقول المعلم أصوات كلمة

j, a, m (jam) ماهي الكلمة؟

الطلاب (jam)، المعلم: ما هي أصوات كلمة (jam)؟ الطلاب: j,a,m. المعلم: الآن لنكتب أصوات كلمة jam. يكتب المعلم الكلمة على اللوح ويطلب من الطلاب قراءتها.

من هم الطلاب الذين سيستفيدوا من تعلم المعرفة الفونيمية؟

تعلم المعرفة الفونيمية تساعد بشكل أساسي كل طلابك في تعلمهم القراءة بما في ذلك مرحلة ما قبل الدراسة، مرحلة رياض الأطفال، والصفوف الأولى الذين بدؤوا للتو القراءة والطلاب الأكبر والذين لهم قدرة على القراءة أقل من غيرهم.

كم من الوقت يجب أن أقضيه في تعليمهم المعرفة الفونيمية؟

لا تحتاج أن تكرس الكثير من وقت الحصة الصفية لتعليم المعرفة الفونيمية على مدار السنة الدراسية يجب أن لا يأخذ برنامج تعليم المعرفة الفونيمية كاملا أكثر من ٢٠ ساعة، طلابك سوف يتفاوتون في تعليمهم المعرفة، بعضهم يحتاج تعليم المعرفة أكثر، لكن المنهج الأفضل هو تقييم المعرفة الفونيمية للطلاب قبل البدء بتعليمهم إياها، التقييم سوف يدعك تعرف من من الأطفال يحتاج أو لا يحتاج لتعلمها، من منهم يحتاج لتعلم الأنواع الأسهل للتلاعب الصوتي كتحديد الأصوات الأولى للكلمة ومن منهم يحتاج للأنواع المتقدمة كالدمج والفصل والحذف والإضافة والاستبدال الصوتي.

هل يجب أن أعلم تلك المعرفة للطلاب بشكل منفرد لمجموعات صغيرة، أم للصف بالكامل؟

بشكل عام المجموعات الصغيرة هي الأكثر فاعلية في مساعدة الأطفال والطلاب لاكتسابهم المعرفة الفونيمية وتعليمهم القراءة، وتلك المجموعات أكثر فاعلية من كل طالب بمفرده أو من الصف بالكامل لأن الأطفال يستفيدون من الاستماع لردود فعل زملائهم ويستقبلون التغذية الاسترجاعية من المعلم.

هل نملك المعرفة الكافية حول فاعلية تعليم المعرفة الفونيمية حتى ننفذها في الغرفة الصفية؟

نعم، ضع في الاعتبار، مع ذلك أن تعليم المعرفة الفونيمية ليس برنامج قراءة كاملا، إنه لا يمكن أن يضمن نجاح الطلاب في القراءة والكتابة، إن أضافة معرفة فونيمية مدروسة جيدا لبرنامج قراءة بدائي أو لبرنامج متوسط يمكن أن يساعد طلابك تعلم القراءة والتهجئة بشكل جيد ويكون له الأثر الأكبر بالإضافة إلى الفاعلية في فهم النصوص.

٢- تعليمات الأصوات (الصوتيات)

المعرفة الصوتية: هي التي تعلم الأطفال العلاقة بين أحرف اللغة المكتوبة والأصوات المفردة المكونة للغة الملفوظة، وتعلمهم أيضا استخدام تلك العلاقات للقراءة والكتابة، معلمي القراءة ومؤلفي برامج تعليم القراءة البدائية يستخدمون أحيانا تسميات مختلفة لوصف العلاقات تتضمن التالي:

- العلاقات الصوتية والمكتوبة
- ارتباط الحرف بالصوت.
- تطابق الحرف والصوت.
- تطابق الرموز والأصوات.
- لفظ الصوت.

بغض النظر عن تلك التسميات، فإن الهدف الأساسي هو مساعدة الأطفال على معرفة المبدأ الأبجدي، وهو فهم العلاقات المتوقعة والمتنبأ بها بين الأحرف والأصوات الملفوظة بشكل مختصر، معرفتهم بذلك المبدأ الأبجدي يساعدهم بشكل عظيم على القدرة على قراءة الكلمات بشكل منعزل أو مرتبط بالنص.

ماذا تخبرنا البحوث القائمة على أسس علمية عن المعرفة الصوتية (المعرفة بالصوتيات)؟

المعرفة الصوتية الصريحة أو المنهجية هي أكثر فاعلية من المعرفة غير المنهجية أو غير الصوتية.

كيف تختلف المعرفة المنهجية عن غيرها؟

إن السمة المميزة للمعرفة المنهجية هي التعليم المباشر لمجموعة من الأصوات والحروف وعلاقتها بتسلسل واضح محدد، تلك المجموعة تتكون من العلاقات الشائعة لتهجئة الصوت لكلا الصوامت وحروف العلة.

تلك البرامج أيضا تزود الطلاب بآليات ومواد جوهرية في تطبيق المعرفة بالعلاقات في حالة الكتابة أو القراءة.

تلك المواد تتضمن كتبا أو قصصا تحتوي على أعداد كبيرة من الكلمات التي يمكن أن يفك شيفرتها الأطفال عن طريق استخدام علاقات الأصوات والحروف بعضها البعض. يزود تعليم المعرفة الصوتية المنهجي والصريح بشكل مميز تهجئة وإدراك الأطفال للكلمات، خصوصا في مرحلة رياض الأطفال والصفوف الأولى:

تلك المنهجية تنتج تأثيرا أعظم على الطفال من دخولهم مرحلة رياض الأطفال أو الصف الأول، أولئك الذين يستقبلون هذا النوع من المنهجية عادة أفضل في القراءة والتهجئة من الذين يستقبلونها.

تزود تلك المنهجية قدرة الأطفال على فهم النصوص:

تلم المعرفة تنتج نموا أفضل في قدرة الأطفال على فهم النص الذين يقرؤونه عدا عن المعرفة غير المنهجية، وهذا ليس غريبا لأن الذين لديهم القدرة على قراءة الكلمات في النص بشكل دقيق وبسرعة كبيرة هم الذين لديهم قدرة أكبر على فهم النصوص.

تلك المعرفة فعالة على الأطفال من مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية:

تعتبر تلك المنهجية مفيدة للأطفال بغض النظر عن الحالة الاقتصادية والاجتماعية لهم، إنها تساعدهم في اككتساب أعظم للقراءة عدا عن غيرها.

تلك المعرفة المنهجية تعتبر الأكثر فاعلية عندما تقوم أو تعطى بشكل مبكر:

تعتبر تلك المنهجية أكثر فاعلية عندا تبدأ في مرحلة رياض الأطفال أو في الصف الأول، لتكون أكثر فاعلية يجب أن تقدم تلك المنهجية معممة بشكل مناسب ويجب أن تدرس بحذر، وذلك بأن تشمل أشكال الأحرف وأسمائها، المعرفة الفونيمية، كل العلاقات الصوتية والحرفية، يجب أن تتأكد من أن كل الأطفال قد اكتسبوا تلك المهارات.

إن تلك المعرفة الصوتية لا تعبتر برنامج قراءة كاملا للمبتدئين بالقراءة:

بالإضافة إلى المعرفة الصوتية يجب على الأطفال الصغار ترسيخ

معرفتهم بالأبجدية، ارتباطهم بنشاطات المعرفة الصوتية، استماعهم لقصص ونصوص مقروءة بصوت عال لهم، ويجب عليهم أيضا قراءة النصوص بشكل صامت وجهرا وكتابة رسائل كلمات وقصص.

أسئلة يمكن أن تطرحها حول المعرفة الصوتية:

هل نملك المعرفة الكافية حول فاعلية تعليم منهجية الأصوات حتى ننفذها في الغرفة الصفية؟

نعم، العديد من المعلمين يدرسون تلك المعرفة لسنوات عديدة، فكانت النتيجة بالإضافة إلى نتائج ثلاثة عقود للبحث، أكدت أهمية فعالية تلك المنهجية في تعليم المعرفة الصوتية.

كيف أستطيع أن أخبر فيما لو كان برنامج الصوت منهجيا صريحا؟

يكون ذلك عن طريق تقديم ذلك المنهج لمجموعة من الأصوات والأحرف والعلاقات التي تربطها بطريقة منطقية ومتسلسلة.

كيف تبدو برامج الصوتيات غير المنهجية؟

تلك البرامج لا تعلم الصوامت وأحرف العلة ولا العلاقات فيما بينها بتسلسل محدد، إنما يشجع المعرفة الصوتية غير الرسمية المعتمدة على تصورات المعلمين بما يحتاج الطلاب تعلمه.

تقييم برامج تعليم الصوتيات:

١. مساعدة المعلمين تعليم الطلاب منهجيا وصراحة كيف ترتبط الأحرف بالأصوات وكيف تقسم الكلمات الملفوظة إلى أصوات وكيف تدمج الأصوات لتشكل كلمات.

٢. مساعدة الأطفال على تطبيق معرفتهم بالصوتيات كلما قرأوا لكات، جمل، نصوص.

٣. مساعدة الأطفال على تطبيق ما تعلموه حول الأصوات والأحرف على كتابتهم.

٤. يمكن أن يتبنى لاحتياجات الطلاب كلا لوحده (بمفرده) بناء على التقييم.

٥. تشمل معرفة أبجدية، معرفة فونيمية، تطور مفردات ومصطلحات، قراءة النصوص بالإضافة إلى معرفة الصوتيات.

ماذا يجب أن أنظر إليه في برامج تعليم الصوتيات؟

يجب أن تعترف البرامج بأن تعليم المنهجية هي وسائل هدف، بعض برامج الصوتيات تركز بشكل رئيسي على تعليم الأطفال عدد كبير من علاقات الأحرف بالأصوات، هذه البرامج عادة لا تخصص وقت كاف لمساعدة الأطفال حتى يتعلموا كيف يضعوا تلك المعرفة في قراءة الكلمات والجمل والنصوص.

ما هي مواد وآليات ممارسة القراءة التي يجب النظر إليها؟

هي عبارة عن كتب وقصص تحتوي على كلمات تزود الأطفال بالممارسة في استخدام تلك العلاقات بين الأصوات والأحرف التي يتعلمونها، وبعضها تحتوي على وسائل ممارسة الكتابة، على سبيل المثال أوراق عمل تحتوي على دمج للكلمات والجمل التي يتعلمونها.

هل يعتبر تعليم الصوتيات أكثر فاعلية عندما يدرس الأطفال بشكل منفرد، في مجموعات صغيرة، أم للصف بالكامل؟

يمكن أن تعلم الصوتيات بشكل فعال للصف بالكامل أو للمجموعات الصغيرة أو للطلاب بشكل منفرد. احتياجات الطلاب في صفك وعدد البالغين الذين يعملون منهم يحدد كيف تنقل المعرفة.

هل صحيح أن الطلاب لا يحصلون على المعرفة الصوتية عن طريق القراءة والفهم؟

يعتبر العكس هو الصحيح، لأن تعليم الصوتيات المنهجي يساعد الأطفال كيف يحددوا الكلمات، ويزيد قدرتهم على فهم ما يقرؤون، قراءة الكلمات بدقة وبشكل اتوماتيكي يمكن الطلاب من التركيز على المعنى.

هل تبطئ معرفة الصوتيات تقدم بعض الطلاب؟

أيضا العكس هو الصحيح معرفة الصوتيات تساهم في النمو في القراءة لأغلب الطلاب، من المهم الاعتراف بأن الطلاب يتباينون بشكل عظيم في معرفتهم بالقراءة، من المهم أن تزيد تقدم الأطفال عن طريق التعامل معهم في مجموعات مرنة.

كيف تؤثر المعرفة الصوتية على تعلم التهجئة المنهجية الصريحة؟

إنها تزيد نمو التهجئة بين رياض الأطفال وطلاب الصف الأول أكثر من غيرهم ممن يستخدمون برامج الصوتيات اللامنهجية.

كيف يؤثر تعليم الصوتيات المنهجي والصريح على قراءة وتهجئة الطلاب الأكبر عمرا؟

قد يكون تعليم الصوتيات المنهجي بنفسه غير كاف حتى يحسن أداء الطلاب قراءة وتهجئة ما بعد الصف الأول.تأثيرات المعرفة الصوتية على الطلاب من الصفوف الثاني وحتى السادس محصورة في تحسين قراءتهم في القراءة الشفوية. التأثيرات لا تمتد إلى التهجئة وفهم النصوص أما بالنسبة لهؤلاء الطلاب المهم هو التركيز على الطلاقة في القراءة والفهم.

كم المدة التي يجب أن تدرس بها الصوتيات؟

على الأغلب تعتبر سنتان مدة كافية لتعليم الصوتيات لأغلب الطلاب، إذا بدأت مبكرا في مرحلة رياض الأطفال فإنها على الأغلب تكتمل مع نهاية الصف الأول.

٣- تعليم الطلاقة

الطلاقة هي القدرة على قراءة النص بدقة وبسرعة، عندما يقرأ القراء النص بصمت، فإنهم يدركون الكلمات آلي، يكون ذلك عن طريق تجميع الكلمات بسرعة لتساعدهم على اكتساب المعنى مما قرأوا، وتبدو قراءتهم كأنهم يتكلمون بشكل عادي وطبيعي، على العكس من القراء البطيئين فإنهم يقرأون النصوص ببطئ كلمة كلمة وتكون قراءتهم مقطعة ولا تعطي المعنى، خالية من التعبير.

تعتبر الطلاقة مهمة لأنها توفر جسرا بين إدراك المعنى وفهمه، لأن الطلاقة والقراء الطلقين لا يحتاجون إلى فك شيفرة الكلمات لأنهم يركزون انتباههم إلى ما يعنيه النص، إنهم يعملون ارتباطا بين الأفكار الموجودة في النص وبين النص ومعرفتهم وما لديهم من خلفية، بمعنى آخر القراء الطلقين يدركون الكلمات ويفهمون النص في نفس الوقت.

وتعتمد الطلاقة بشكل متكرر على الوقت الكبير والممارسة الجوهرية في المراحل الأولى للقراءة، تكون قراءة الطلاب بطيئة وتحتاج إلى جهد كبير لأن الطلاب في هذه المرحلة يسعون فقط إلى فك شيفرة الكلمات ودمج الأحرف والأصوات لتشكيل الكلمات.

الطلاقة هي ليست مرحلة التطور التي يستطيع بها القراء قراءة الكلمات كلها بسرعة وسهولة، وتتغير الطلاقة وتعتمد على ما يقرأه

القراء، معرفتهم بالكلمات، وكمية ممارستهم للنصوص المقروءة، حتى القراء الطلقين يمكن أن يقرؤوا بطريقة بطيئة وغير معبرة عند قراءتهم لنصوص تحتوي على مواضيع وكلمات غير شائعة.

على الرغم من أن بعض القراء يمكن أن يدركوا الكلمات أتوماتكيا عند عزلها أو عند وضعها بقائمة لكنهم لا يستطيعون قراءتها نفسها بطلاقة عندما تظهر في الجمل أو في نصوص مرتبطة، من المهم أن نزود الطلاب بالممارسة والتعليم بالطلاقة عند قراءتهم للنصوص،لأن قراءتهم للكلمات وهي معزولة لا يعني أنهم سيحولون تلك الدقة والسرعة إلى قراءتهم للنصوص.

ماذا تخبرنا البحوث القائمة على أسس علمية حول تعليم الطلاقة؟

يقول الباحثين أن هناك نهجين تعليميين يتعلقان بالطلاقة: ١. ما يسمى بالقراءة المتكررة الشفوية، ويكون ذلك عن طريق إعطاء الطلاب مجموعة من النصوص المتعددة ليقرؤوها مرات متعددة، وذلك عن طريق من يرشدهم في القراءة. ٢. في النهج الثاني، القراءة الصامتة المستقلة، يشجع الأطفال على قراءة النصوص لوحدهم بكثافة.

هناك بعض الاستنتاجات حول هذين النهجين:

تزود القراءة المتكررة الشفوية الطلاقة في القراءة وانجاز القراءة بشكل كلي، إن الطلاب الذين يقرؤون، ويعيدون قراءة النص شفويا مع وجود مرشد لهم يصبحون أفضل في القراءة، لأن القراءة المتكررة تحسن إدراك الكلمات، السرعة في القراءة، الدقة والطلاقة معا.

القراءة الشفوية المتكررة تحسن قدرة جميع الطلاب خلال سنوات الدراسة الأساسية.

هناك ما يسمى بالقراءة ذهابا وإيابا ويكون ذلك عن طريق إعطاء الطلاب أجزاء من النص لقراءته عادة وليس بشكل متكرر هذه لا تزود طلاقة القراءة لدى الطلاب لأنها لا توفر الكمية المناسبة من القراءة لهم. ولا يوجد دليل متاح حاليا يؤكد أن قضاء وقت طويل في القراءة الصامتة وبدون مرشد يزيد طلاقة القراءة وانجازها لدى الطلاب.

ويعد واحدا من الفروقات بين القراء الجيدين والضعفاء هي كمية الوقت الذي يقضيه كل منهما في القراءة، دراسات عديدة أثبتت العلاقة القوية بين قدرة القراءة وكمية النصوص المقروءة، لذلك تم تشجيع المعلمين على تقديم القراءة التطوعية في الصفوف المدرسية.

ما أثبت حاليا هو أن القراءة الصامتة في الغرف الصفية لا تعمل لأن تأثيرها بدون مرشد غير مثبت، هناك طرقا أخرى لقضاء وقت أكبر لتعليمهم القراءة بشكل مستقل.

أسئلة يمكن أن تطرحها حول تعليم الطلاقة:

كيف يمكن أن أساعد طلابي ليصبحوا طلقين؟

يكون ذلك عن طريق تزويدهم بأشكال مختلفة من القراءة الطلقة وعن طريق إعطاءهم نصوص لقراءتها بشكل متكرر. بالإضافة إلى جمع تعليم القراءة بفرص قراءة كتب من مستواهم وعلى أساس قدرتهم على القراءة.

كيف نجعل الطلاب يقرؤون بصوت عال ومتكرر؟

١. قراءة الطالب ومعه شخص بالغ هناك طرق عديدة منها أن يقرأ شخص البالغ النص للمرة اللأولى أمام الطالب ثم يعيد الطالب القراءة إلى أن تصبح القراءة طلقة بمساعدة الشخص البالغ يمكن أن يكون الشخص البالغ هو الأب، المعلم مساعد من الصف.

٢. القراءة الجماعية (الكورالية): ويكون ذلك عن طريق قراءة المعلم للنص أمام الطلاب وإعادة مجموع من الطلاب لنفس النص الذي قرأه المعلم ويجب أن تكون النسخة موجودة نفسها مع الطلاب. وهنا يجب أن يكون النص قصيرا (ليس طويلا) وأن يكون ضمن مستويات أغلب الطلاب.

٣. القراءة بمساعدة الشريط: يكون هذا النوع عن طريق قراءة الأطفال لنص موجود في كتبهم مع استماعهم لقارئ يقرأ بطريقة طلقة على المسجل، تحتاج لكتاب من مستوى الطلاب وشريط يقرأ به قارئ حوالي ٨٠ – ١٠٠ كلمة كل دقيقة، أولا يتبع الطلاب الكلمات بينما يقرأ الشريط ثانيا يقرأ الطلاب بصوت عال والمسجل يقرأ بنفس الوقت.

٤. القراءة مع الشركاء: في هذه الحالة يقرأ طالبين النص بالتناوب للآخر في هذا النوع من القراءة القراء الطلقاء يقرؤون للذين أقل منهم طلاقة، عن طريق قراءة فقرة أو صفحة باستخدام القراءة المطلقة أو أحد أشكالها، يساعد القارئ الطلق القارئ الأقل من الطلاقة عن

طريق تزويده بإدراك معاني المفردات والكلمات والتغذية الراجعة والتشجيع، القارئ الأقل طلاقة يستمر بإعادة قراءة النص حتى يصبح متمكنا من قراءته بشكل مستقل ينطبق هذا النوع من القراءة على أطفال من نفس المستوى عن طريق سماعهم للنص من المعلم وبعد ذلك إعادته لبعضهم البعض، ليس شرطا أن يكون هذا النوع بين قارئ متمكن وقارئ ضعيف.

٥. مسرح القراء: في ذلك المسرح يقرأ الطلاب النصوص ويتدربون عليها أمام أقرانهم ونظائرهم وتكون تلك النصوص مأخوذة من كتب غنية بالحوارات بعض الطلاب يلعبون أدوارا عن طريق قراءتهم لأسطر أو فقرات صغيرة وبعضهم الآخر يروي المعلومات الأساسية ما بين الفقرات، هذا النوع يسمح للطلاب بالتفاعل التعاوني مع أقرانهم ويجعل مهمة القراءة جذابة بشكل أكبر.

ماذا يجب أن أفعل بالقراءة الصامتة المستقلة في الغرف الصيفية؟

يجب تخصيص وقتا أكبر لتعليم القراءة المباشر منك للطلاب، لأن لها الأثر الأعظم في طلاقتهم، مع أن القراءة الصامتة يمكن أن تكونطريقة لزيادة الطلاقة للأطفال والطلاب الذين يعانون بالقراءة، بينما لا يمكن أن تكون القراءة الصامتة فعالة بالنسبة لهم.

عدا عن تخصيص وقت كاف لتعليمهم القراءة المباشرة في الغرف الصفية، يجب تشجيعهم على القراءة خارج المدرسة وذلك بالقراءة أمام آبائهم أو أي شخص بالغ قد يرشدهم في القراءة أو بإمكانهم القراءة في

وقت عملهم المستقل في صفوفهم وذلك عند انتهاء نشاط وانتظارهم لبداية نشاط آخر، في هذا الوقت بإمكانهم قراءة فقرات أو أسطر قليلة.

دقيقة قراءة واحدة: مجموع الكلمات المقروءة – الأخطاء= الكلمات الصحيحة في الدقيقة الواحدة.

- تحديد فقرتين أو ثلاث مختصرة من نفس مستوى الطلاب.
- اجعل كل طالب منفرد يقرأ الفقرة بصوت عال لمدة دقيقة واحدة.
- يجب على المعلم أن يعد الكلمات التي يقرأها الطالب في كل فقرة وأن يحسب معدل القراءة في الدقيقة.
- عد الأخطاء التي يرتكبها وحساب معدل الأخطاء في الدقيقة.
- كرر هذه الطريقة مرات عديدة خلال السنة.

متى يجب أن نبدأ تعليم الطلاقة؟ متى يجب أن ننتهي؟

هناك مؤشرات تدل أن الطلاب ليس لديهم طلاقة، إذا طلبت منهم أن يقرؤوا نص لم يمارسوا قراءته وكانت أخطائهم أكثر من ١٠%، وإذا لم يستطع الطالب ممارسة القراءة مع التعابير، وإذا كان استيعاب الطلاب للنص ضعيفا.

هل تعتبر مهارات إدراك الطلاب لمعاني الكلمات كافية لتطوير طلاقتهم؟

بعض الأبحاث أظهرت أن إدراكهم للكلمات بشكل معزول كاف عن طريق مراجعة تلك الكلمات والمفردات باستخدام البطاقات، لكن عند

وضع الكلمات نفسها في النصوص يعتبر غير مجد، إن ممارسة الكلمات ضمن إطار النصوص يعتبر دليلا أكبر على زيادة مهارات الطلاقة لدى الأفراد.

هل يجب أن أقيم الطلاقة ؟ إذا كانت الإجابة بنعم، كيف؟

يجب أن تقيم الطلاقة رسميا وغير رسميا بشكل منتظم للتأكد من أن طلابك يتقدمون بشكل مناسب، الطريقة المثلى غير الرسمية هي الاستماع للطلاب عن طريق قراءتهم لنصوص معينة أمام المعلم، أما طرق الرسمية الأشهر فهي عن طريق قياس معدل سرعة الطلاب في القراءة، مثلا إذا كانت قراءتهم بمعدل أكثر من ٩٠ كلمة في الدقيقة الواحدة، وكانت قراءته معبرة في نفس الوقت وقادرا على فهم ما قرأه فذلك دليل أن قراءته جيدة، طرقا أخرى لتقييم الطلاقة هي جرد القراءة غير الرسمية وسجلات التشغيل الهدف من تلك الطرق تحديد مشاكل إدراك الطلاب للمصطلحات ومعانيها، لكن أكثر الطرق فعالية في تحديد الطلاقة هي حساب الكلمات الصحيحة التي يقرأها في مدة زمنية معينة وحساب الأخطاء التي يرتكبها في مدة زمنية معينة أيضا.

٤- تعليم المفردات/ مصطلحات اللغة

المصطلحات أو مفردات اللغة تعود إلى الكلمات التي يجب علينا معرفتها حتى نتواصل بشكل فعال، بشكل عام، يمكن أن توصف بأنها المفردات الشفوية أو المفردات المقروءة، المفردات الشفوية تعود للكلمات التي نستخدمها عند الطباعة وندركها.

تلعب المفردات دورا كبيرا في القراءة بالإضافة إلى دورها المهم في فهم القراءة واستيعابها.

القراء لا يستطيعون فهم ما يقرؤون من دون معرفة أغلب معاني الكلمات، كلما تعلم الأطفال قراءة نصوص متقدمة، يجب أن يتعلموا معاني كلمات جديدة ليست جزءا من مفرداتهم الشفوية.

أنواع المفردات الأربعة:

١. المفردات المسموعة.

٢. المفردات الملفوظة.

٣. المفردات المقروءة.

٤. المفردات المكتوبة.

ماذا تخبرنا البحوث القائمة على أسس علمية عن تعليم مفردات اللغة؟

تكشف الأبحاث العلمية:

١. تكتسب المفردات بطريقة غير مباشرة.

٢. بعض مفردات اللغة تعلم بطريقة مباشرة. الاستنتاجات التالية حول تعليم مفردات اللغة غير المباشر والمباشر على اهتمام خاص من قبل معلمي الغرف الصفية.

,يتعلم الأطفال معاني بعض المفردات بطريقة غير مباشرة عن طريق خبراتهم اليومية باللغة الشفوية والمكتوبة:

- **يشاركون يوميا في اللغات الشفوية، وذلك عن طريق حديثهم مع الأشخاص البالغين هذا يساهم في اكتسابهم مفردات جديدة.**
- **يستمعون إلى أشخاص بالغين يقرؤون لهم ويكون ذلك عن طريق قراءة الأشخاص البالغين لنصوص أمامهم والتوقف عند الكلمات غير الشائعة أثناء القراءة ليتعلموا تلك الكلمات الجديدة، وهذا يساهم في زيادة مفرداتهم في اللغة.**
- **قراءتهم لوحدهم وبشكل مكثف يساهم بشكل كبير بزيادة مفرداتهم في اللغة عن طريق قراءتهم لمصطلحات ونصوص جديدة غير شائعة بالنسبة لهم.**

وعلى الرغم من أن أغلب المفردات تكتسب بطريقة غير مباشرة إلا أن بعضها يجب أن يعلم بطريقة مباشرة ..هذه الطريقة تساعد الأطفال والطلاب على معرفة الكلمات والمصطلحات الصعبة جدا بالنسبة لهم والتي يتضمن التعليم المباشر:

- تزويد الطلاب بمعرفة كلمات خاصة ومعينة.
- تعليم الطلاب استراتيجيات تعليم الكلمات.

معرفة مفردات خاصة ومعينة يشمل:

- تعليمهم كلمات خاصة قبل البدء بالقراءة يساعد على تعليمهم مفردات اللغة وفهم النص الذي سيقرؤونه، ويكون ذلك عن طريق تعريفهم على بعض الكلمات التي سيرونها في النص وذلك يساعدهم على تعلمها وفهمها في النص.
- التعليم الممتد والمكثف والذي يسمح بالمشاركة الفعالة مع المفردات وذلك يحسن تعليم اللغة، يكون ذلك عن طريق إعطائهم الوقت الكافي للتفاعل مع المفردات الجديدة، كلما اسنخدام الأطفال والطلاب تلك الكلمات الجديدة في نصوص أصلب كانوا أكثر قدرة على تعلم الكلمات.
- العرض المباشر للكلمات في نصوص متعددة يساعد في تعلم المفردات، يتعلم الأطفال كلمات جديدة بطريقة أفضل عندما يواجهون تلك الكلمات في نصوص مختلفة متعددة، كلما سمع الأطفال ورأوا الكلمات وتعاملوا معها بشكل خاص يكون من الأفضل تعلمهم

بشكل أسهل، عندما يمح المعلمون للطلاب بتعلم ممتد للكلمات يعطيهم عرض متكرر للكلمات الجديدة التي سيواجهونها.

استراتيجيات تعلم المفردات:

بالطبع من المستحيل تزويد الطلاب بجميع المفردات التي لا يعرفونها عن طريق المعلمين لذلك يحتاج الطلاب إلى أن يكونوا قادرين على تحديد معاني الكلمات الجديدة بالنسبة لهم لكن لاتي لا تعلم بطريقة مباشرة لهم، يحتاجون إلى أن يطوروا استراتيجيات فعالة:

- كيف يجب أن يستخدموا القواميس ومراجع أخرى؟ لتساعدهم على تعلم معاني كلمات النص وتعميق معرفتهم لها.
- كيف يستخدمون المعلومات المتعلقة بأجزاء الكلمة حتى يتوصلوا إلى معرفة معناها في النص.
- استخدام قرائن ودلائل من النص ليحددوا معاني الكلمات الجديدة.

استخدام القواميس:

على الطلاب أن يتعرفوا كيف يجب أن يستخدموا القواميس والمعاجم والموسوعات لتساعدهم على توسيع وتعميق معرفتهم باللغة ومفرداتها، مع أن تلك المصادر صعبة الاستخدام، القواميس الأكثر فائدة هي التي تتضمن جملا تزود معاني واضحة للكلمة عندما تأتي في النص.

استخدام أجزاء الكلمة ومعرفة بعض السوابق واللواحق التي ترتبط بالكلمة في بدايتها أو نهايتها وجور الكلمات أو إاسها يساعد الطلاب

على تعلم معاني بعض الكلمات الجديدة، إذ أن تعلم الطالب على سبيل المثال ٤ أنواع من السوابق في اللغة الانجليزية سيكون لديه قرائن مهمة حول معاني ٣/٢ كلمات اللغة الانجليزية، لأن سوابق اللغة الانجليزية سهلة جدا في التعلم على سبيل المثال -un– "ليس" تعني not، و-re "مرة أخرى" تعني again، بينما يعتبر تعلم اللواحق أكثر تحديا من تعلم السوابق، ذلك لأن معظم اللواحق لها معنى مجرد أكثر من السوابق على سبيل المثال تعتبر اللاحقة less– بمعنى without، وful– بمعنى fullof أصعب على الطلاب من السوابق، فالصعب على الطلاب عند إضافة تلك اللواحق إلى الكلمات معرفة المعنى الجديد الذي أصبحت معنية الكلمة بعد إضافة الللواحق لها.

استخدام قرائن النص:

استخدام قرائن النصوص هي عبارة عن إشارات حول معاني الكلمات غير المعروفة، والتي تكون مزودة بالكلمات والجمل التي تحيط بالكلمات الغريبة، تلك القرائن قد تتضمن تعريفات، مصنفات، أمثلة، أو وصف لتلك المفردات، لأن الطلاب يتعلمون أغلب مفرداتهم بشكل غير مباشر أو عند ارتباطها بنص، من المهم أن يتعلموا كيفية استخدام النص وقرائنه بشكل فعال، من جهة أخرى ليست كل أنواع النصوص مفيدة، وتجدر الإشارة إلى أن استراتيجية تعليم قرائن النصوص لا تفيد دائما لأن هناك من النصوص أكثر فائدة من الأخرى، ويجب أن يوضح المعلمون للطلاب اللبس في بعض الجمل عن طريق احتوائها مع كلمات لها أكثر من معنى واحد.

أسئلة يمكن أن تطرحها حول تعليم مفردات اللغة

كيف أستطيع مساعدة طلابي على تعلم المفردات بشكل غير مباشر؟

يمكن أن تشجع هذا النوع بطريقتين، الأولى: القراءة بصوت عال لطلابك مهما كان الصف الذي تدرسه، القراءة بصوت عال تعتبر الأفضل خاصة عندما تناقش اختيار الكلمات قبل وأثناء وبعد القراءة، تحدث مع طلابك حول الكلمات والمصطلحات الجديدة وحاول أن تجعلهم يربطونها مع معرفتهم وتجاربهم الأولى، الطريقة الثانية: وهي تشجيع الطلاب على القراءة بشكل مكثف ولوحدهم، عدا عن تخصيص وقت كاف للقراءة خلال الحصة الصفية، حاول أن تشجعهم على القراءة أكثر خارج المدرسة.

ما هي الكلمات التي يجب أن أعلمهم إياها؟

لن تكون قادرا على تعليمهم جميع مفردات اللغة بشكل غير مباشر وهنالك أسباب لعدم قدرتك على تعليمهم إياها:

- يمكن أن يحتوي النص محتويا مع عدد كبير جدا من الكلمات غير المعروفة، وهذا يعتبر أكثر بكثير من قدرتك على التعليم المباشر.
- التعليم المباشر قد يأخذ وقتا صفيا كبيرا جدا، يمكن استغلال ذلك الوقت في القراءة.

- يمكن أن يفهم الطلاب معظم الكلمات بدون معرفة معنى كل كلمة في النص.
- يحتاج طلابك إلى فرص لاستخدام استراتيجيات تعليم المفردات بأنفسهم ليتعرفوا على معاني الكلمات الجديدة.

ركز على تدريس ثلاثة أنواع من المفردات:

- الكلمات المهمة: وذلك باختيار الكلمات المهمة من النص للتسهيل على الطلاب فهمه واستيعابه لن تملك الوقت لتعلمهم كل كلمات النصوص.
- الكلمات المفيدة: تلك التي يستخدمونها ويتكرر استخدامها مرات عديدة.
- الكلمات الصعبة: هنا تحتاج لاستراتيجية معينة، الكلمات التي لها معاني متعددة تشكل تحديا للأطفال عند تعلمها لأنه من الصعوبة أن يفهم الطلاب المعاني المختلفة لكلمة لها نفس اللفظ أو نفس الكتابة، واستخدام القاموس لإخراج معاني تلك الكلمات قد يشكل حيرة لدى الطلاب.
- التعابير الاصطلاحية أيضا صعبة جدا على الطلاب خاصة الطلاب الذين يتعلمون اللغة الانجليزية، لأنها لا تعني كل كلمة بمفردها فيحتاج الطلاب عادة إلى من يبين لهم معاني تلك التعابير الاصطلاحية.

كم يحتاج طلابي بشكل جيد معرفة معاني المفردات؟

لا يوجد احتمال لأطفال يعرفون أو لا يعرفون الكلمات، إنما يختلف مستوياتهم في معرفة المفردات يمكن أن يكونوا قد رأوها استمعوا لها أو لديهم معنى غامض عنها. وهناك ثلاث مستويات لمعرفة الطلاب بالمفردات:

١. غير معروفة: الكلمة غير شائعة تماما بالنسبة للطالب ومعناها غير معروف.

٢. ملم بها ومطلع عليها: الكلمة الشائعة نوعا ما والطالب لديه فكرة عنها.

٣. مؤكدة: الكلمة الشائعة جدا الطالب يمكن بسهولة إدراك معناها واستخدامها بشكل صحيح.

هل هناك أنواع مختلفة لتعلم المفردات؟

إذا كان نعم، هل هناك أنواعا أصعب من غيرها؟

- معرفة معنى جديد لكلمة معروفة: توجد تلك الكلمة في مفرداتهم الشفوية لكن يريدون تعلم معنى جديد لها.
- معرفة معنى لكلمة جديدة تمثل مصطلحا معروفا: تعتبر الكلمة شائعة بالنسبة للطالب لكنه لا يعرف المعنى الخاص لها.
- معرفة معنى لكلمة جديدة تمثل مصطلحا غير معروف: الطالب لا يعرف المصطلح ولا الكلمة التي تمثل ذلك المصطلح، تعتبر الكلمة غير مألوفة أبدا.

- توضيح وإثراء معنى كلمة معروفة: هنا يتعلم الأطفال فروقات واختلافات وروابط واستخدامات متعددة لكلمات معروفة.

وتتعدد تلك الأنواع وتختلف في صعوبتها، الأكثر شيوعا وتحديا هو النوع الثالث.

ماذا يمكن أن أفعل أيضا لأساعد طلابي لتطوير مفرداتهم؟

- تعزيز الوعي والإدراك والاهتمام بالكلمات ومعانيها وقوتها.
- يمكن أن تعزز الوعي بطرق عديدة: الفت انتباههم إلى الطريقة التي أختار بها الكاتب الكلمات ليعرض معاني خاصة، شجع الطلاب للتلاعب الكلمات عن طريق إدخالهم بلعبة الكلمات، ساعدهم على البحث عن تاريخ الكلمة أو أصولها، يمكن أن تساعدهم أيضا على البحث عن أمثلة لاستخدام الكلمات في حياتهم اليومية.

٥- تعليم فهم النصوص

الفهم هو سبب القراءة، إذا استطاع الطلاب قراءة الكلمات لكن لم يفهموا ما يقرؤون فهم حقيقة لا يقرؤون.

القارئون الجيدون متأنون ويعرفون مايريدون:

هؤلاء لهم هدفهم من القراءة يمكن أن يقرؤوا ليجدوا كيف يستخدمون منتجات الأغذية، ويمكن أن يقرؤوا نصوصا ليعرفوا مطالب أو شروط واحتياجات مسار معين..إلخ

القارئون الجيدون نشيطون وفعالون:

هؤلاء يفكرون بفعالية بينما يقرؤون النصوص، إنهم يرتبطون بنصوص معقدة ليجعلوا للنصوص التي يقرؤونها معنى يكون ذلك عن طريق إدخال تجاربهم ومعرفتهم بتراكيب اللغة ومفرداتها بالإضافة إلى معرفتهم باستراتيجيات القراءة يصلون إلى معنى لما يقرؤون.

ماذا تخبرنا البحوث القائمة على أسس علمية عن تعليم فهم النصوص الفعال؟

فهم النصوص يمكن أن يزود بتعليم يساعد القراء على استخدام استراتيجيات فهم النصوص، تلك الاستراتيجيات تجعل القراء فاعلين، نشيطين، يدركون ما يقرؤون متأنيين في قراءتهم وبالتالي فهم يسيطرون على قراءتهم الذاتية ويتحكمون بها.

وهناك ستة استراتيجيات يظهر لها أكبر الأثر في فهم النصوص:

أولا : مراقبة فهم النصوص:

يعتبر الطلاب الذين لديهم مراقبة جيدة لفهم النصوص يعرفون متى يفهمون ما يقرؤون ومتى لا يستطيعون فهم ولديهم استراتيجية تحديد المشاكل التي يواجهونها في فهم النصوص ومتى تبدأ تلك المشكلة بالازدياد.وقد يستخدم الطلاب استرتيجيات مراقبة فهم النصوص بطرق عديدة:

- تحديد أين تحدث المشكلة ؟ (مثلا أنا لم أفهم الفقرة الثانية ص ...)

- تحديد ما هي الصعوبة؟ (مثلا لم أفهم ماذا قصد الكاتب في جملة معينة في النص)

- تكرار الجملة التي توجد فيها المشكلة أو الفقرة بكلماتهم الشخصية.

- أن يرجع الطالب بالنص إلى الوراء كي يتذكر شيئا تحدث عنه الكاتب لكنه نسيه أو لا يتذكره بشكل جيد.

- أن ينظر إلى الأمام في النص لمعلومات يمكن أن تساعده في حل الصعوبة أو المشكلة التي يواجهها.

ثانيا : استخدام المفكرات البيانية ودلالات الألفاظ:

استخدام المفكرات البيانية يساعد على توضيح المفاهيم والعلاقات بين مفاهيم النص وذلك باستخدام الوسائل التصويرية وتلك لها أسماء مختلفة كالخرائط والجداول والشبكات والإطارات...إلخ.

تلك الوسائل التصويرية تساعد الطلاب في:

– التركيز على تركيب النص بينما هم يقرؤون.

– تزويد الطلاب بالأدوات التي يمكن أن يستخدموها ليمتحنوا ويمثلوا بشكل مرئي العلاقات في النص.

–يساعد الطلاب في كتابة تلخيص منظم بشكل جيد جدا.

ثالثا : الإجابة عن الأسئلة :

أظهرت الأبحاث أن طرح الأسئلة من قبل المعلم يجعل الأطفال يتقدمون في تعلم القراءة، وتكون الأسئلة فعالة بسبب:

-تعطي الطلاب هدفا للقراءة.

-تركز انتباه الطلبة على ما يقرؤون.

-تساعد الطلاب أن يفكروا بفاعلية ونشاط بينما هم يقرؤون.

-تشجع الطلاب على مراقبة قراءتهم وفهمهم.

-تساعد الطلاب على مراجعة المحتوى ويربطوا ما تعلموه بما يعرفونه حاليا.

استراتيجية طرح الأسئلة والإجابة عنها تساعد الطلاب الإجابة بشكل جيد عن الأسئلة النوع الأول من طرح الأسئلة والإجابة عنها يتمثل بالرجوع إلى النص لإيجاد الاجابات عن الأسئلة التي لم يستطيعوا الإجابة عنها بعد القراءة الأولى. وإيجاد العلاقة بين الأسئلة وإجاباتها بمعنى

آخر :أين تكون إجابات تلك الأسئلة التي تطرح؟

رابعا : توليد الأسئلة :

إن تشجيع الطلاب على طرح أسئلتهم الذاتية يحسن تعاملهم الفعال مع النص وفهمهم له، عن طريق توليد تلك الأسئلة يصبح الأطفال مهتمين فيما إذا كانوا قادرين على الإجابة عن تلك الأسئلة أو إذا كانوا قادرين على فهم ما كانوا يقرؤون. يتعلم الأطفال أن يسألوا أنفسهم أسئلة تتطلب منهم أن يدمجوا المعلومات من نواحي مختلفة للنص.

على سبيل المثال: يمكن تعليم الأطفال أن يسألوا أنفسهم أسئلة تتعلق بالفكرة الرئيسة والتي تعود إلى المعلومات المهمة في النص.

خامسا : إدراك بنية القصة :

بنية القصة تعود إلى الطريق التي تترتب بها الأحداث والمحتوى الخاص بالنص لتكون العقدة، والطلاب الذين يستطيعون إدراك بنية النص يملكون فهما أكثر وتذكر للقصص، يستطيع الطلاب إدراك النصوص عن طريق الخرائط والإطارات والرسوم البيانية وتلك تساعدهم على إظهار تسلسل الأحداث في القصص البسيطة.

سادسا : التلخيص :

هو عبارة عن تركيب الأفكار الرئيسية في النص يحتاج التلخيص في الأطفال أن يحددوا ما هو المهم في النص الذي يقرؤونه، من خلال تكثيف المعلومات ووضعها بلغتهم وكلماتهم الخاصة، تعليم تلخيص المعلومات

يساعد الطلاب:

- تحديد وتوليد الأفكار الأساسية.
- يربط الأفكار الرئيسية ببعضها.
- إزالة الأفكار والمعلومات غير الضرورية
- تذكر ما قرؤوه.

تقترح الأبحاث العلمية طرقا حول كيفية تعليم استراتيجيات الفهم وإدراك النصوص. وتكون استراتيجية فهم النصوص الفعالة صريحة أو مباشرة، حيث يخبر المعلمون الطلاب ما هي الاستراتيجيات التي يجب استخدامها ومتى يجب استخدامها ؟ وكيف نطبقها؟

خطوات تعليم فهم النصوص هي:

- التوضيح المباشر عن طريق توضيح المعلم للطلاب لماذا تساعد تلك الاستراتيجية لفهم النصوص ومتى تطبق.
- العرض: ويكون ذلك عن طريق بيان متى تستخدم تلك الاستراتيجية وتكون بتفكير المعلم بصوت عال بينما يقرأ النص الذي يستخدمه الطلاب.
- الممارسة الموجهة: عن طريق توجيه المعلمين للطلاب متى وكيف يجب استخدام تلك الاستراتيجيات
- التطبيق: يساعد المعلمين الطلاب ممارسة تلك الاستراتيجيات حتى يستطيعون تطبيقها بشكل مستقل.

تعليم استراتيجية الفهم الفعالة يمكن أن تنجز من خلال التعلم التعاوني:

وذلك عن طريق عمل الطلاب مع شركائهم بمهمات محددة وذلك لفهم محتويات النصوص.

يساعد التعلم الفعال القراء على استخدام استراتيجيات فهم النصوص بشكل مرن في حالة الدمج.معنى ذلك أن استخدم استراتيجيات فهم النصوص منفردة قد تكون مفيدة جدا لكن من ناحية أخرى يجب على القارئين الجيدين توظيف أكثر من نوع من الاستراتيجيات ودمجها لتقييم فهم النصوص.

مثال على ذلك اشتراك المعلم والطالب معا ، فبذلك يكونوا قد وظفوا أربع استراتيجيات للفهم:

- طرح أسئلة حول النص الذي يقرؤونه
- تلخيص أجزاء من النص
- توضيح معاني بعض الكلمات والجمل التي لم يفهموها
- تنبؤ ما يمكن حدوثه في النص .

أسئلة يمكن أن تطرحها حول تعليم فهم النصوص:

هل أملك المعرفة الكافية لاستخدام استراتيجية فهم النصوص وتنفيذها في الغرفة الصفية؟

نعم، هناك مناهج تعليمية مقترحة لتوظيفها في الغرف الصفية.

متى يجب أن يبدأ تعليم فهم النصوص؟

يجب أن يبدأ المعلمون هذه الخطوة في المراحل الأساسية، فالقراءة هي عبارة عن عملية معقدة تتطور مع الوقت، على الرغم من أن أساسيات القراءة (إدراك المعنى والطلاقة) يمكن أن يتعلمها الطلاب على مدار السنوات إلا أن القراءة لمعرفة موضوع لا تتحقق أوتوماتيكيا بمجرد تعلمهم قراءة نص ما، يجب أن يحث المعلمون الطلاب أن يركزوا على فهم النصوص من البداية أكثر من انتظارهم أن يطبقوا مهارات القراءة.

هل حدد البحث استراتيجيات لفهم النصوص عدا عن الستة التي وصفت هنا؟

وتوجد بعض الاستراتيجيات التي لقيت بعض الاهتمام، قد تحتاج إلى أخذها بالاعتبار في الغرفة الصفية:

- استخدام المعرفة الأولية أو السابقة يمكن أن يشجع المعلم طلابه على استخدام معرفتهم السابقة ليحسنوا فهمهم للنصوص التي يقرؤونها، كجزء من المعاينة أسأل الطلاب ماذا يعرفون عن محتوى الشيء الذي

اخترته على سبيل المثال: العنوان، المفهوم، الكاتب، التركيب الذي استخدمه.. إلخ.

- استخدام الصور العقلية: على الأغلب إن القراء الجيدين يشكلون صورا عقلية فيما هم يقرؤون، الطلاب الذين يتصورون وهم يقرؤون يستطيعون فهم وتذكر ما يقرؤون أكثر ممن لا يتصورون، على المعلم على سبيل المثال أن يحثهم على تصور شخصية معينة..... إلخ.

ما هي الاستراتيجيات التي يجب أن تعلم، ومتى؟

استراتيجيات فهم النصوص ليست أهدافا أو غايات بنفسها، إنما هي وسائل تساعد الطلاب على فهم ما يقرؤون، في هذه الخطوة من المهم جدا تعليمهم كيفية كتابة الملخصات ليكونوا قادرين على تذكر ما قرأوه سابقا إذا كانوا يقرؤون كتبا بفصول عديدة.

برنامج تنمية مهارات القراءة المبكرة

لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بجمهورية مصر العربية

إعداد

د. وائل صلاح السويفي

أولاً- المقدمة :

تعد قضية تعليم القراءة والكتابة قضية دينية وقومية ووطنية، بل إنها تعد أهم قضايا الأمن القومى التى تواجه المجتمع المصرى، والتى ينبغى على جميع مؤسسات الدولة أن تسعى جاهدة ؛ لمواجهة هذا الخطر الجارف الذى يهدد الأمن القومى لمصر وجميع البلاد العربية إن لم تتنبه لهذا الخطر، وأيضًا إسهام المجتمع المدنى ومؤسساته في مواجهة تلك المشكلة، وفي التخطيط لبرامج تربوية، ووقائية وعلاجية تسهم في حل مشكلة الضعف القرائى.

ومن الإسهامات التى حدثت بجمهورية مصر العربية لتلك التجربة التى تمت ابتداءً من عام ٢٠١١ إلى عام ٢٠١٣ في برنامج تحسين تعليم القراءة المبكرة لتلاميذ الصفوف الأولى، والتى هدفت إلى تحسين تعليم القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال تقديم مجموعة من البرامج التدريسية والتدريبية التى أسهمت في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف الثلاثة الأولى.

وبالرغم من توفير الإمكانات المادية للعملية التعليمية من مبان وتجهيزات ومراكز مصادر تعلم، فإن ذلك لم يعد كافيًا لإحداث تطوير في العملية التعليمية لعدم وجود المعلم الذى له من الصفات المهنية والفنية والثقافية ما يمكنه من إحداث هذا التغير الذى تسعى إليه السياسة التعليمية بمصر.

وقد نجحت بعض الدول بالرغم من ضعف العامل الاقتصادى الذى لم يقف عقبة أمامهم في مواجهة هذا التحدى كدولة كوبا وجنوب أفريقيا، فقد حققا إنجازًا كبيرًا في القضاء على مشكلة ضعف القراءة والكتابة لتلاميذ الصفوف الأولى في بلادهم مما أدى إلى تقدم اقتصادي وسياسي في مجتمعاتها كان السبب الرئيس فيه التقدم في مجال تعليم القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى.

والقراءة عملية تنطق فيها الكلمات، فيتم فهم معانيه ثم تتجمع معانى الكلمات فتشكل معانى العبارات والجمل، وترتبط معانى الجمل معًا فتنتج معانى الفقرات، وفي ضوء هذا المفهوم ينظر إلى القراء على أنهم دائمًا يبدءون من أسفل ؛ حيث يتعرفون الحروف ثم يتعاملون مع الكلمات والجمل إلى المستويات الأعلى حتى يفهموا معنى النص.

والقراءة عملية بنائية، بمعنى أنه لا يوجد نص يفسر نفسه تفسيرًا تامًا. فعند تفسير النص، يعتمد الطالب على مخزون المعرفة عن موضوع النص، ويستخدم الطالب معرفته السابقة ليملىء الفجوات في الرسالة التى يحملها النص إليه، ويؤلف بين الأجزاء المختلفة للمعلومات المتضمنة في النص. بمعنى أن الطالب يبنى المعنى من خلال هذه الأجزاء والتفصيلات.

ولذلك، فتدريس القراءة في هذا البرنامج يقوم على مفهوم مكونات القراءة National panel reading، والتى تتكون من المبدأ الأبجدي، والحصيلة اللغوية (المفردات)، والوعى الصوتى بمستوياته المتنوعة، والطلاقة

القرائية، والفهم القرائى، وهذه المكونات هى الأساس الذى بنى عليها البرنامج المقترح باستخدام استراتيجية التدريس المباشر أو ما يسمى التدريس المنظم للمهارة، والذى يستخدم في تعلم مهارات القراءة المبكرة لتلاميذ الصفوف الأولى Hinons (2007).

وواقع تعليم القراءة في الصفوف الأولى كان يركز على الطريقة الكلية، والتى ظلت عقودًا طويلة في التدريس لتلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يدرسون من خلال الربط بين شكل الحرف، ومثير تعليمى كصورة أو مجسم لنفس الحرف كحرف الألف، وكلمة الأرنب مثلاً، فيكون ناتج تلك الطريقة حفظ الحروف الأبجدية دون التركيز على العمليات العقلية المرتبطة بالقراءة كالتهجئة والدمج والوعى بالأصوات، وما إلى ذلك من عمليات عقلية مهمة في فك شفرات الكلمات المطبوعة، وهذا التركيز على الطريقة الكلية أدى إلى عدم قدرة تلاميذ الصف الأول الابتدائى على التحصيل القرائى لدى التلاميذ ومنه أيضًا على عملية الفهم للمادة المقروءة.

ولذلك كان لزامًا البحث عن بدائل واستراتيجيات تدريسية جديدة في شكلها قديمة في مفهومها وماهيتها، فبدأت الدراسات الحديثة، وبدأت الجمعية الأمريكية لتعليم القراءة، ومعهد المثلث الأمريكى RTI منذ عام ٢٠٠٠ في البحث عن مكونات القراءة، والعناصر الرئيسة التى تتكون منها فكانت على الترتيب المبدأ الأبجدى، والذى يقصد به ربط الرمز المكتوب بالصوت المنطوق، والوعى الصوتى والذى يقصد به ربط سلسلة من الأصوات داخل الكلمة حتى يستطيع القارىء دمجها، ونطقها حتى يتسنى على التلميذ قراءتها، ثم تأتى الحصيلة اللغوية وتعليم المفردات

والذى يكون الذاكرة والقاموس اللغوى لدى التلميذ، والذى يساعده على النص المقروء على وجه الإجمال.

وأما مكون الطلاقة والذى يقصد به تدريب التلميذ على القراءة بدقة وسرعة مناسبة حتى يستطيع أن يكون لديه القدرة على التعبير الشفوى، والتواصل اللغوى الذى يؤدى إلى تنمية قدرته اللغوية، ويأتى مكون الفهم القرائى والاستيعاب في قمة المكونات، والذى من خلاله يستطيع التلميذ ربط العلاقات الموجودة داخل النص، واستيعاب وفهم المادة القرائية المتضمنة داخل النص، وإدراك المغزى من النص المقروء.

وهذه المكونات هى الأساس الذى بنيت عليه عناصر ومكونات المنهج المقترح في تدريس مهارات القراءة المبكرة، والتى تهدف إلى تنمية تلك المكونات من خلال استخدام استراتيجية التدريس المباشر أو التدريس المنظم من خلال تقديم المهارة اللغوية في شكل روتين يومى يقدم للتلاميذ يكتسبون من خلاله المهارات اللغوية، ويتعلمون من خلاله مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى .

وبتأمل واقع التعليم الأساسي في مصر نجد أن معلم الفصل (الصفوف الثلاثة الأولى) يواجه كثيرًا من المشكلات التدريسية حتى يتسنى عليه استخدام تلك الاستراتيجيات التدريسية التى تساعده على تحسين أداء مستوى التلاميذ في الصفوف الأولى الأمر الذى يستلزم ضرورة رفع كفاءته.

وإذا كان مستوى تأهيل المعلمين وهو من أهم جوانب العملية التعليمية يتسم بهذا الخلل الواضح، فإن الوضع يمكن تداركه من خلال الدورات التدريبية المبنية على الاحتياجات، فالمعلم لا يعد مرة واحدة، بل يأخذ فترة من الزمن طويلة حتى يعاد تأهيله وتكوينه المهنى والأكاديمى ؛ حتى لا يصاب بالجمود الفكرى والمهنى، فيصبح آلة صماء تستخدم نفس الكلمات والعبارات ونفس الطريقة، فالتدريب أثناء الخدمة يعد مرحلة أساسية وضرورية لاستكمال الإعداد المهنى للمعلم من جهة، ولتطوير معلوماته ومهاراته من جهة أخرى، فاستمرار عمل المعلم بالتدريس يظهر احتياجات تدريبية جديدة يجب أن تبنى عليها برامج التدريب المستمر في أثناء الخدمة.

"ولا يمكن أن نعول على التدريب بمفرده كأحد المداخل المهمة لتحسين أداء معلم اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى، ولكن أيضًا يأتى دور توجيه اللغة العربية كأحد المكونات الرئيسية للتكوين المهنى لمعلم الفصل، حيث إنه يقوم بدور فاعل في إثراء وتمكين هؤلاء المعلمين لاستخدام تلك الاستراتيجية المقترحة التى تحسن مهارات اللغة العربية لتلاميذ الصفوف الأولى ".

وقد أجرى تطبيق هذه التجربة في عديد من البلدان الإفريقية مثل كمبوديا، والسنغال، وجنوب أفريقيا، والكاميرون، ومالي، واستخدمت في تدريس اللغات الأفريقية في الصحراء الكبرى، وقد أثبتت نجاحًا كبيرًا في تدريس مهارات القراءة المبكرة لتلاميذ تلك الصفوف على أكثر من اثنتين وخمسين لغة غير اللغة العربية، وجاءت أهميتها في محاولة تطبيق هذه

الاستراتيجية بخلفيتها النظرية على اللغة العربية بمصر بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم المصرية .

وأجريت عديد من الدراسات والبحوث لتطبيق استراتيجية التدريس المباشر، وقياس أثرها في تنمية مهارات اللغة في تلك البلدان، ففي السنغال عام ٢٠٠٨ قام فريق من الباحثين بتطبيق اختبار قياس مهارات القراءة على EGRA على عينة من تلاميذ الصف الثانى الابتدائى بلغ عددها ٥٠٠ تلميذًا، واستخدم هذا الاختبار كاختبار تشخيصى ؛ لقياس مستوى تلاميذ الصف الأول الابتدائى، وطبق هذا الاختبار مع الشركاء والمعنيين من وزارة التربية بالسنغال، وكان من أهم نتائجه تدنى مستوى التلاميذ في مهارات تعرف صوت الحرف، واسم الحرف، والفهم القرائى، والفهم السمعى بشكل ملحوظ.

لذلك لجأت وزارة التربية والتعليم بالسنغال في العام ٢٠٠٩ بتبنى برامج تدخل علاجية قائمة على مكونات القراءة وباستخدام روتين التدريس المباشر، وبنهاية عام ٢٠١٠ حدث تحسن ملحوظ في مستوى أداء التلاميذ بنسبة ٧٠ ٪ في مهارات تعرف صوت الحرف، واسم الحرف، وتكوين الكلمات، في حين لم يحدث تحسن كبير لدى هؤلاء التلاميذ في مهارة فهم المسموع، ولوحظ تحسن متوسط في مهارة الفهم القرائى لدى تلاميذ الصف اىالأول الابتدائى .

ومن الملاحظ أن السنغال من الدول التى نمت قليلاً مقارنة بالدول الأفريقية الأخرى بالصحراء الكبرى حيث إن معدل النمو الاقتصادى في

عام ٢٠٠٥ زاد بنحو ٥ ٪ عن بقية الدول الأفريقية الأخرى، مما انعكس على مستوى اهتمامهم بتعليم القراءة للصفوف الأولى باعتبارها أحد أهم المداخل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في بلادهم، وأيضًا نلاحظ من نتائج الدراسة السابقة أن التحسن في مجال الاستماع والفهم القرائى يحتاج إلى مزيد من الجهد والوقت حتى تنمو تلك المهارات لدى التلاميذ في تلك الصفوف.

وهناك دراسة أخرى تم إجراؤها في جنوب أفريقيا ومالي، استخدمت فيها المستويات المعيارية التى استخدمت في دولة كولومبيا كمحك لقياس مستوى أداء تلاميذ الصفوف الثلاثة في ضوئها، وتم في ضوئها تطوير أداة تقييم القراءة للصفوف الثلاثة الأولى **EGRA**، فأصبحت مقسمة إلى مكونات مكون يختص بالوعى الصوتى، ومكون يختص بالقراءة الميكانيكية، ومكون يختص بالفهم القرائى، ومكون الفهم السمعى، وطبقت التجربة على ١٢٠٠ تلميذ وتلميذة بجنوب أفريقيا، وعلى ٧٥٠ تلميذ وتلميذة من دولة مالى، وكانت النتائج المبدئية لتطبيق الاختبار التشخيصى متدنية للغاية في مجمل درجات الاختبار للتلاميذ بالدولتين Hollingsworth (2009).

ونظرًا لأن التجربة اقتصرت على التشخيص، وتحديد الاحتياجات، فقد أوصت الدراسة وزارة التربية والتعليم بالدولتين بمحاولة تقديم مجموعة من المدخلات التدريسية التى تسهم في تحسين مستوى التلاميذ في مهارات القراءة والكتابة، وقدمت نموذجًا لحقيبة تدريسية باستخدام روتين التدريس المباشر ؛ لتدريس مهارات اللغة، كما أوصت الدراسة بتدريب المعلمين

على استخدام هذه النماذج التدريسية في التدريس لتلاميذ الصفوف الأولى.

ومن الملاحظ لهذه الدراسات والتجارب التى تم عرضها ما يلى :

١- هناك قصور في أداء معلمي الصفوف الأولى (معلم الفصل).

٢- إن الدول لا تعتمد على إمكاناتها فحسب في حل كل مشاكلها التعليمية بل إنها تستفيد من التجارب الدولية الأخرى في حل تلك المشاكل والصعوبات.

٣- إن نتائج تدنى مستوى التلاميذ القرائي في الصفوف الأولى، أو متعلمى اللغة الرسمية ليس حكرًا على الناطقين بالعربية بمفردهم بل تتعدى المشكلة إلى الدول الأخرى غير الناطقة بالعربية، وهذا يعنى أن المشكلة مشكلة عالمية، وليست محلية، حتى إن بعض الولايات الأمريكية يعانى تلاميذها في الصفوف الأولى من ضعف في مهارات القراءة المبكرة.

٤- تدريب معلمى الفصل (الصفوف الأولى للغة العربية) على استخدام استراتيجيات تدريس القراءة المبكرة للصفوف الأولى، واهتمام السياسات التعليمية بتنمية مهارات القراءة المبكرة باعتبارها هدفًا استراتيجيًا من أهداف وزارات التربية والتعليم في كافة الدول ؛ يترتب عليه تحسن مهارات القراءة للتلاميذ في باقى المواد الدراسية المختلفة.

وقد أجرى الباحث مجموعة من المقابلات الفردية مع تلاميذ الصفوف الأولى من خلال عمله بالتربية العملية لمدارس المرحلة الابتدائية، حيث

طلب من التلاميذ قراءة إحدى القطع القرائية، فلم يستطع التلاميذ قراءتها، ولا نطق الحروف المكونة للكلمات، ولا تهجى تلك الكلمات؛ لقراءة الكلمات والجمل، وباستطلاع آراء المعلمين في تلك الصفوف فقد أكدوا أن التلاميذ يحفظون الدروس القرائية دون المقدرة على قراءة الكلمات والجمل، وتجزئتها ودمجها.

ومن خلال مشاركة الباحث في مشروع تنمية مهارات القراءة المبكرة لمدة عامين مع وزارة التربية والتعليم، ومشروع تحسين الأداء التعليمى للبنات – مكون القراءة المبكرة – لاحظ تدني مستوى أداء التلاميذ في مهارات القراءة المبكرة، كما لاحظ ضعف المستوى التدريسى للمعلمين، وتركيزهم على تحفيظ التلاميذ الحروف الأبجدية دون التركيز على العمليات العقلية في القراءة.

ويمكنك أيضًا أن توضح لطلابك لماذا تقرأ بطريقة معينة ؟ وهناك العديد من الاستراتيجيات التى تستخدم في تدريس الطلاقة، وهى على النحو التالى:

١– قراءة القارئ البالغ / الأكبر سناً.

٢– قراءة المجموعة (الكورال).

٣– قراءة أشرطة المساعدة.

٤– قراءة الشريك.

٥– قاعة القراء.

١ - قراءة الطالب الناضج / البالغ :

في هذا النوع من القراءة فإن الطالب يقرأ ثم يليه الآخر , والأكبر من الممكن أن يكون أنت (المعلم)، أو الوالد أو مساعد المعلم فإن الأكبر يقرأ النص أولاً مزودًا التلاميذ بنماذج من القراءة الطلقة , بعد ذلك يقرأ الطالب بقراءة نفس النص للأكبر / للقارئ الأكبر، ويقوم الطالب الناضج بتوجيههم وتشجيعهم على ذلك، ويقرأ الطالب النص حتى تصبح القراءة طلقة، وعلى هذا يجب أن يعيد الطالب القراءة بالتقريب من ثلاث إلى أربع مرات.

٢- قراءة الكورال:

في القراءة الجماعية يقرأ الطلاب كفريق أوجماعة واحدة مع المعلم، وبالطبع لكى تفعل هذا يجب على الطلاب أن يكونوا قادرين على قراءة نفس النص الذى يقرأه المعلم , وهم من المحتمل أن يسيروا على نفس المنهج وأنت تقرأ من كتاب كبير أو من المحتمل أن يقرأوا من نفس النسخ الخاصة بهم من الكتاب، وفي القراءة الجماعية اختر كتاباً لا يكون طويلاً، وفي نفس مستوى صعوبة الكتاب المدرسى الذى يدرسه التلاميذ، ولذلك فإن الكتب المطبوعة المنظمة تكون مفيدة خاصة من القراءة الجماعية ؛ لأن أسلوب التكرار يجعل الطلاب يستمتعوا بقراءتهم، وينبغى على المعلم أن يبدأ بقراءة الكتاب بصوت عال، وأنت تعطى نموذجًا للقراءة الطلقة، ثم يعيد قراءة الكتاب، ويدع الطلاب أن يتعرفوا معانى الكلمات التى يقرأونها ويشجع الطلاب على الاستمرار في القراءة من ثلاث إلى خمس مرات.

٣- القراءة من خلال شريط المساعدة :

في هذا النوع من القراءة , يقرأ الطلاب كتبهم مثلما يسمعوا القارئ الطلق، يقرأ الكتاب على الشريط الصوتى / السمعى، وفي هذه القراءة فإن التلميذ يحتاج إلى كتاب في مستوى كتاب القراءة الذى يدرسه في المدرسة، وشريط مسجل عليه الكتاب، ويقرأ بواسطة قارئ طلق يقرأ من ثمانين إلى مائة كلمة في الدقيقة، والشريط يجب ألا يحتوى على مؤثرات صوتية أو موسيقى، وبالنسبة للقراءة الأولى يجب أن يكون الطلاب مستمعين لهذا الشريط، ويشيرون إلى كل كلمة في الكتاب مثل : الذى يقرأه القارئ، وبعدها يجب على الطلاب أن يحاولوا أن يقرأوا بصوت عال مع الشريط، والقراءة مع الشريط يجب أن تستمر حتى يصبح الطالب قادرًا على أن يقرأ الكتاب بنفسه بدون مساعدة / دعم الشريط.

٤- قراءة الشريك / الزميل :

في قراءة الزميل/ الشريك فإن كل اثنين من الطلاب يتبادلون القراءة بصوت عال، وفي قراءة الزميل / الشريك, فإن القراء الأكثر طلاقة يمكن يقرأوا للطلاب الأقل طلاقة، والقارئ الأقوى يقرأ جزء من الصفحة/الفقرة أولاً ثم يعيد القارئ الأقل نفس النص بصوت عال، والطالب الأقوى يقوم بمساعدة الطالب الأقل طلاقة في تعرف الكلمة، ويمده بالتغذية الراجعة والتشجيع، والقارئ الأقل طلاقة يعيد قراءة النص حتى يمكنه أن يقرأ النص بنفسه دون مساعدة، وفي شكل آخر من القراءة بالمشاركة فإن الطالب الذى يقرأ بنفس المستوى يعيد قراءة قصة تعلمها مثلاً من معلمه بالفصل , ويمكن للطالبين أن يعيدوا ما قرأوه بعد سماع المعلم لنفس

القصة.

٥- قاعة القراء :

في قاعة القراء يقوم التلاميذ بإعداد وأداء مسرحية لأقرانهم وللآخرين، وهم يقرأون من خلال نصوص مشتقة من الكتب التى تكون غنية بالحوار ويقوم الطلاب بتمثيل الشخصيات التى تتحدث عنها السطور في اللقصة أو المسرحية التى يدرسونها، ومسرح القراء يزود الطلاب بأسباب منطقية لإعادة قراءة النص وممارسة الطلاقة القرائية , وكذلك فإن المسرح يساعد القارئ أن يفهم النص، ويقرأه بطلاقة.

والآن بعد عرض مكون الطلاقة ينبغى الوقوف عند مكون الاستيعاب (الفهم القرائى) باعتاره الأساس في عملية القراءة.

(١-٥) **الفهم القرائى :**

ويقصد به القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعانى من النص المقروء، ويعرفه دسوقى (١٩٩٨) بأنه القدرة على فهم ما يقرأه الفرد بصمت أو بصوت عال، وبالتالى فإن التلميذ الذى لديه صعوبة في الفهم القرائى قد تكون قدرته على القراءة سليمة، ولكن ليس لديه ثمة فهم أو القليل من الفهم لما تم قرائته.

وعرفه العقيلى (٢٠٠٢) بأنه عملية معقدة تقوم على الأسلوب التفاعلى بين النص ومكوناته وطبيعة تركيبه، والقارىء ومجمل خبراته السابقة ومهاراته.

فالفهم القرائى أو الاستيعاب هو الهدف الأساس من عملية القراءة

نفسها، فإذا كان الطلاب يستطيعون أن يقرأوا الكلمات، ولكن لا يفهمون ماذا يقرأون فإنهم ليسوا قراء فلا بد أيضاً كما يفكون شفرات الحروف، فإنهم عليهم أن يبحثوا عن الفهم والاستيعاب للكلمات والجمل والفهم العام للنص الذى يقرأونه.

فالقراء الجيدون لديهم سبب للقراءة مثل : قراءة الدليل الإرشادى لجمع معلومات عن الحدائق العامة أو قراءة كتاب معين لمعرفة منهج الكتاب، أو قراءة المجلات للتسلية أو قراءة الروايات الكلاسيكية للاستمتاع بالأعمال الأدبية.

وهم يفكرون بفعالية لكى يستمتعوا بما يقرأون , فالقراء الجيدون دائماً يرتبطون بالعمليات المعقدة، والتى يستخدمون فيها خبراتهم ومعرفتهم الشخصية، ومعرفتهم بمفردات اللغة، واستراتيجيات القراءة المتنوعة والمختلفة كالتوقع من خلال الصورة، والتوقع من خلال أحداث النص، والمراقبة الذاتية، وغيرها من استراتيجيات الفهم القرائى المتنوعة فهم يعقلون النص ويعلمون كيف يحصلون على المعلومات منه، وعندما تكون لديهم مشاكل بالفهم يعرفون كيفية حلها.

فاستراتيجيات الفهم هى خطط واعية عن طريق مجموعة من الخطوات التى يتبعها القراء الجيدون لكى يفهموا النص , فتعليمات استراتيجيات الفهم تجعلهم فعالين ونشيطين، وبذلك يتحكمون في فهمهم الخاص لقطعة القراءة.

فاستراتيجية المراقبة الذاتية Barrett (2006) مثلاً، وهى أحد الاستراتيجيات التى استخدمت في برنامج تنمية مهارات القراءة المبكرة يقوم الطلاب بمراقبة الفهم حيث يعلمون متى يفهمون، وما يقرؤونه ؟، ومتى لا يفهمون؟ وما أسباب عدم الفهم؟ فهم لديهم استراتيجيات يستخدمونها لحل مشاكل الفهم كلما ظهرت لديهم تلك المشاكل، وقد أظهرت الأبحاث أن التعليمات حتى في المراحل الأولى تستطيع أن تساعد التلاميذ لكى يصبحوا أفضل في مراقبة فهمهم.

وهناك مجموعة من التعليمات التى يستخدمها التلاميذ في مراقبة فهمهم أثناء القراءة، وهى على النحو التالى (Dunn 2004) **:-**

١– أن يكونوا على وعى بما يفهمون.

٢– أن يستطيعوا تحديد ما لا يفهمونه.

٣– الاستخدام الأمثل لتعديل استراتيجيات الفهم.

٤– تحديد متى تحدث صعوبة الفهم في أثناء قراءة النص ؟

مثال:- يقول الطالب لنفسه أنا لا أفهم الفقرة الثانية ص١٦

٥– تحديد ما الصعوبة ؟

مثال:- يقول الطالب أنه لا يفهم ماذا يقصد المؤلف بقوله أن وفاة جدته كان نقطة تحول في حياته.

٦– إعادة تحديد صعوبة جملة في قطعة بكلماتها.

مثال:– يقول الطالب أن المؤلف يقصد أن الوصول إلى البيت ووفاة جدته كان حدث مهم في حياته.

٧- الرجوع إلى النص.

مثال:- يقول الطالب لنفسه أن المؤلف قد تحدث عن مسيرة طه حسين في الفصل الثاني لكن لا أتذكر الكثير عنه، فلربما لوعدت إلى قراءة هذا الفصل من الممكن تحديد لماذا هو تصرف ذلك التصرف ؟.

٨- التطلع في النص للحصول على معلومات.

فمن الممكن أن تساعدهم هذه المعلومات في حل مشاكل الصعوبة.

مثال:- يقرأ الطالب مقال عن الأرض المائية لكنه لا يفهم ذلك جيداً فيلجأ إلى قسم آخر في النص لكى يفهم طبيعة الأرض المائية وأنواعها.

استخدام استراتيجية المنظمات البيانية واللفظية Becker (2008) :

المنظمات البيانية توضح لنا المفاهيم والعلاقات داخل النص باستخدام الرسوم البيانية وخرائط المفاهيم، والمنظمات البيانية تعرف بأسماء عديدة مثل : الخرائط ـ جرافيكس ـ رسوم توضيحية ـ إطارات، والمنظمات اللفظية تعرف أيضا باسم "خرائط المفاهيم " أو "شبكات المفاهيم"، والمنظمات البيانية تستطيع أن تساعد القارىء على التركيز في المفاهيم، وكيف تكون مترابطة مع مفاهيم أخرى؟، والمنظمات البيانية تستطيع أن تساعد الطلاب على :

١ـ قراءة وتعلم المعلومات النصية في المحتوى.

٢- معرفة مدى ملائمة المفاهيم للمضمون العام للبناء النصى.

٣- التركيز في النص المطلوب.

٤. التزود بالأدوات التى يستخدمونها في الامتحانات والتمثيل البصرى للعلاقات في النص.

٢- كتابة الملخصات المنظمة للنصوص.

استخدام استراتيجية طرح الأسئلة(Soderbergh (2004.

لقد استخدم المعلمون الأسئلة استخدامًا كبيرًا لكى يرشدوا ويوجهوا التلاميذ للتعلم، وذلك عن طريق الأسئلة التى تدعم تقدم تعلم التلاميذ في أثناء عملية القراءة، فقد أظهرت الأسئلة أنها أسلوب فعال في تحسين التعلم بالنسبة للقراءة، وذلك لأنها :

١- أعطت التلاميذ سببا للقراءة.

٢- ركزت انتباة التلاميذ على ما يتعلمونه.

٣- ساعدت التلاميذ على أن يفكروا بفاعلية .

٤- شجعت التلاميذ على مراقبة فهمهم.

٥- ساعدت التلاميذ على مراجعة المحتوى، وربط ما يتعلمونه بما يعرفونه فعلياً.

٣- تعليمات إجابة الأسئلة تساعد التلاميذ على كيفية إجابة الأسئلة وتعلمهم أيضًا الكثير عن القراءة، فالتلميذ يتعلم الرجوع إلى النص؛ لإيجاد إجابات الأسئلة التى لم يستطيعوا أن يجيبوا عليها بعد القراءة المبدئية، وهناك نوع آخر من تعليمات إجابة الأسئلة تساعد في فهم العلاقات الارتباطية بين الأسئلة وبين إجابات الأسئلة.

استخدام استراتيجة عناصر القصة Robinson (2003) **:**

يشير بناء القصة إلى الطريقة التى يتعرف بها التلميذ على مكونات القصة، والتى هى مرتبة داخل حبكة درامية، فالطلاب الذين يستطيعون تعرف مكونات القصة من شخصيات، وزمان، ومكان، وفكرة عامة للقصة، سيكون لديهم تقديرات أكبر للفهم، وخرائط القصص هى نوع من المنظمات البيانية، والتى تعرض تتابع الأحداث، وباقى المكونات الدراية للقصة، وتنظم فهم التلميذ ؛ لتذوق القصة.

استخدام استراتيجية التلخيص (2002) Mever **:**

ويتكون التلخيص من تدريب التلميذ على تحديد الإطار العام لفهم النص، وذلك من خلال جمع المعلومات وفهمها من خلال تحديد هذا المعنى الإجمالى للنص، وهناك مجموعة من التعليمات التى تساعد التلميذ على عملية التلخيص، وهى على النحو التالى :

١ – تحديد أفكار جديدة.

٢ – تحديد الارتباط بين الفكرة الرئيسية والفكر الفرعية.

٣ – حذف المعلومات غير المهمة.

٤ – تذكر ما تم قراءته.

تعقيب على الإطار النظرى :

تناول الإطار النظرى مفهوم مكونات القراءة، وتحديد هذه المكونات، والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة لتدريس كل مكون على حدة، وركز على استراتيجية التدريس الماشر، وهى استراتيجة التدريس المقترحة بعناصر

الروتين، والتى جاءت على النحو التالى : تعليمات النشاط، والنموذج، والممارسة الموجهة، والممارسة المستقلة، والتطبيق، وهى تلك الاستراتيجية التى سيبنى في ضوئها دليل المعلم للبرنامج المقترح.

فروض الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من صحة الفرض التالى :

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ الذين استخدموا دليل المعلم في تدريس مهارات القراءة المبكرة في التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات القراءة لتلاميذ الصفوف الأولى EGRA.

خطوات إجراءات الدراسة :

سارت هذه الدراسة وفقًا للخطوات التالية :

(١) تحليل كتاب الصف الأول الابتدائى : (من إعداد الباحث)

حُلل كتاب الصف الأول الابتدائى في ضوء مكونات القراءة، وكانت نتائج التحليل عدم مطابقة الكتاب ؛ لمكونات القراءة.

(٢) تحليل كتاب الصف الثانى الابتدائى : (من إعداد الباحث)

وجاءت نتائج التحليل على النحو التالى :

خصائص الكتاب المدرسي الحالي الخاص بالصف الثاني الابتدائي:

يعد تحليل الظواهر اللغوية للدرس له أهمية في تحديد مستوى المضمون القائم عليه المنهج الحالى، وذلك على اعتبار أن المكون اللغوى للمحتوى القائم عليه الدرس، ولذلك فمحتوى المنهج ينبغى أن يكون مناسبًا لهذه

المكونات اللغوية مثل : التناسب بين الخبر والإنشاء، والظواهر الصوتية الواردة بالكتاب والتى لها علاقة بالأداء الكتابى للتلاميذ كالشدة، والتنوين، وال الشمسية والقمرية، والتاء المربوطة والتاء المفتوحة، وغيرها من الظواهر اللغوية، وأيضًا المفردات اللغوية المستعملة ومدى مناسبتها لطبيعة المفردة من كونها ملموسة أو مجردة، واستخدام التشكيل في كلمات محتوى الدرس، والإخراج الفنى للكتاب كالخط، واللون، والصور وغيرها من المعايير اللغوية والأسلوبية القائم عليها المنهج اللغوى الحالى.

الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي

يقصد بالأساليب الخبرية الكلام الذي يحتمل الصدق أو الكذب بغض النظر عن قائله، وينقسم إلى نوعين: الخبر الحقيقي : إذا قصد به مجرد الإخبار أي إيصال المعلومات مثل: الكتاب جديد.

والخبر المجازي :إذا لم يكن هدفه إيصال المعلومات، وإنما التعبير عن أحد المعاني النفسية تسمى أغراضا أدبيه أو بلاغية، مثل : رحمك الله، غرضه الدعاء .أما الأسلوب الإنشائي يشير إلى تلك التي تتضمن معنى الطلب بأنواعه المختلفة والمتنوعة كالسؤال، والأمر، والتعجب، والترجى وغيرها من الأساليب الطلبية الإنشائية سمك (١٩٧٩).

يتناول تحليل خصائص الكتاب المدرسي من خلال المحاور التالية:

١. الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي

٢. الأسلوب الإنشائي

٣. الجملة

٤. الظواهر اللغوية

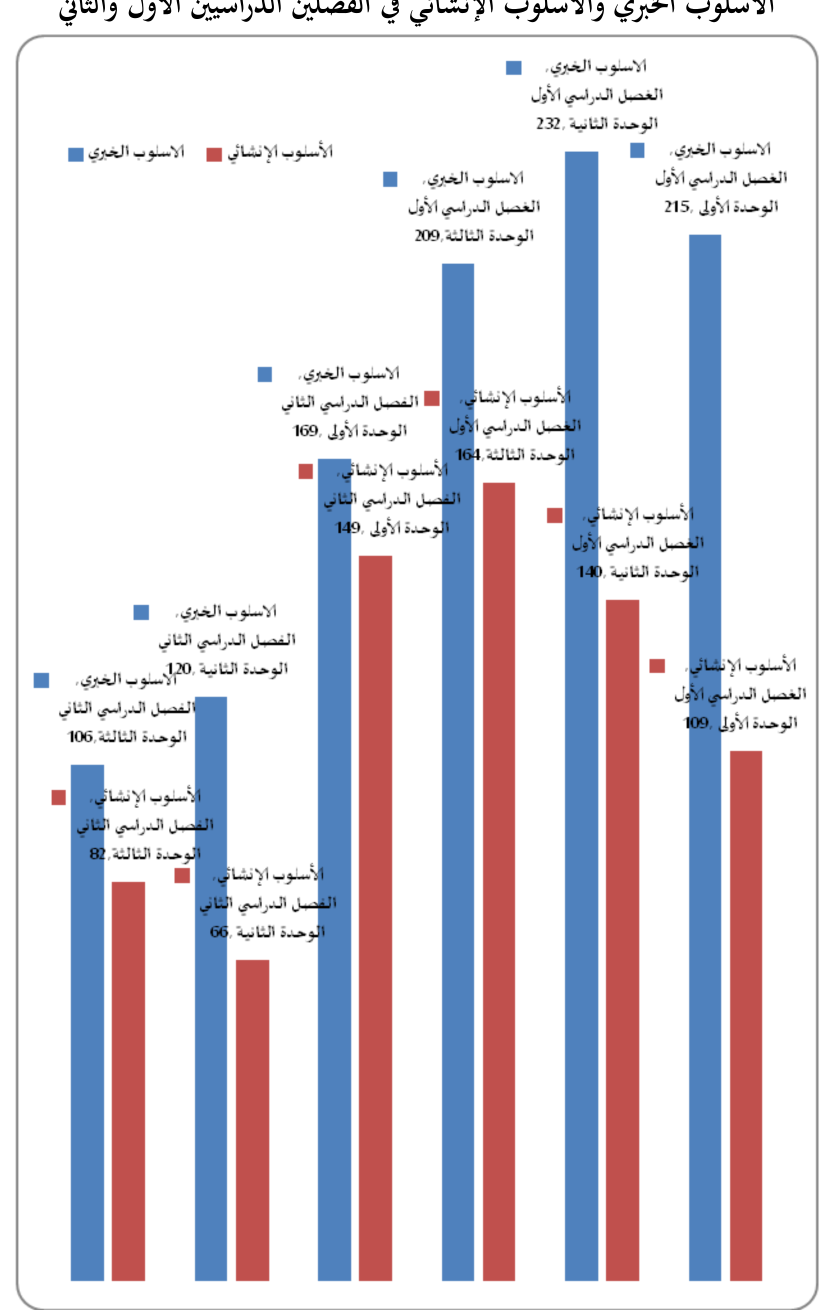
٥. استخدام حركات الضبط في الكتابة

٦. الإخراج الفني للكتاب

أولا : نسبة الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي :

بتحليل الكتاب المدرسي، وجدت الدراسة الحالية أن الأسلوب الخبري يرد بشكل أكبر من الأسلوب الإنشائي .ففي الوحدات الثلاث للفصل الدراسي الأول، يمثل الأسلوب الخبري 62% من إجمالي الأساليب الواردة فيها، في حين يمثل الأسلوب الإنشائي .38%وقد ورد في وحدات الفصل الدراسي الثاني، الأسلوب الخبري بنسبة 57 % من إجمالي الأساليب الواردة بهذه الوحدات، في حين يمثل الأسلوب الإنشائي .% 43بالفصل الدراسي الثاني . وتؤكد الدراسات في مجال تطوير المناهج وتدريس اللغة أن وجود الأساليب الخبرية الخبرية في دروس وحدات الكتاب المدرسى يساعد على مقروئية الجمل بسهولة بالنسبة للطفل، ويقصد بالمقروئية هنا بالدراسة الحالية قدرة التلاميذ على تعرف الكلمات والجمل بسهولة تساعدهم على فهم المضمون.

الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي في الفصلين الدراسيين الأول والثاني

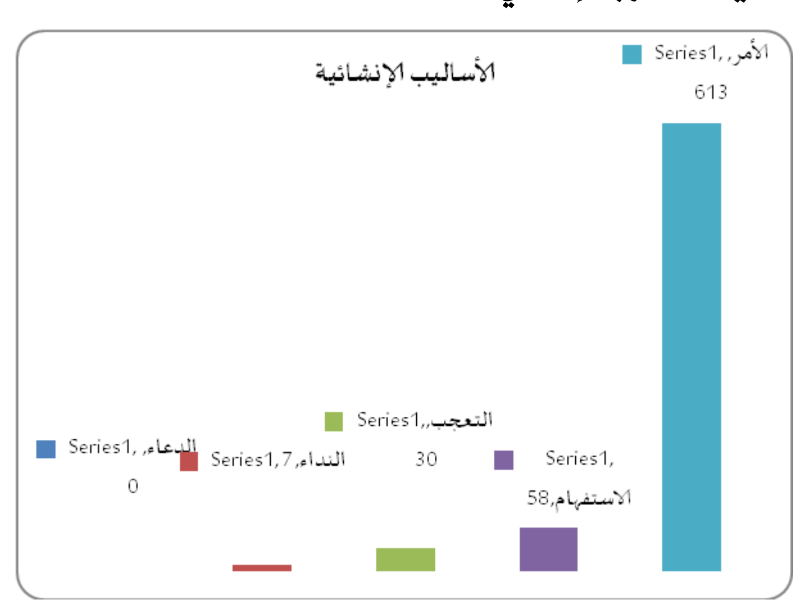


كشفت الدراسة الحالية أيضًا عن وجود الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي بنسب متباينة : ففي الوحدة الأولى ورد بها (215) أسلوب خبري وفي الوحدة الثانية(232) ، وفي الوحدة الثالثة (٢٠٩) ومن الملاحظ أن الكتاب لا يتبع نظامًا منطقيًا أي تدرج منطقي من السهولة والصعوبة أو من البسيط إلى المعقد، وهذا يعد أحد تنظيمات المنهج، وليس لها شكل منتظم.يتضح هذا أكثر في وحدات الفصل الدراسي الثاني، حيث إنه من المتوقع وجود الأساليب بأعداد أكبر في الفصل الدراسي الثاني،وهذا يتفق مع النمو اللغوي للتلاميذ، ولكن جاءت أعداد الأسلوب الخبري والإنشائي بأعداد أقل ومتناقصة من الوحدة الأولى إلى الوحدة الثالثة في الفصل الدراسي الثاني .ففي الوحدة الأولى ورد بها (169) أسلوب خبري (149) أسلوب إنشائي، وفي الوحدة الثانية (120) أسلوب خبري (66) أسلوب إنشائي، وفي الوحدة الثالثة (106) أسلوب خبري و(82) أسلوب إنشائي . وهذا ما أشارت إليه دراسة خاطر (١٩٨١)، ومجاور (١٩٩٨) من أن أطفال المرحلة الابتدائية يتزايد استخدامهم لهذه الأساليب بانتقال التلميذ من صف إلى الذى يليه، في حين أن الكتاب المدرسي لا يتفق مع هذا.

تشير الدراسة الحالية إلى أن اختيار وتكرار الأساليب الخبرية ينبغي أن يكون مشروطًا بعدة شروط، وهو البدء بالأسماء ووذلك لسهولة تعرف التلاميذ عليها، وذلك لأن الأسماء تدل على حقائق وأحداث لغوية غير مرتبطة بزمان محدد في الماضى أو المضارع أو الأمر، وذلك مما يساعد التلاميذ على عملية القراءة، ولكن باستقراء ةراءة الجمل الخبرية الواردة بالكتاب والدروس نجد أن معظم الجمل بدأت باستخدام الأفعال، وهذه يمثل

وفقًا لما أكدته العديد من الدراسات صعوبة في عملية فهم المقروء وقراءة التعرف نفسها لأن طبيعة الاسم حدث وتقرير والفعل هو زمن يرتبط بحدث، وارتباط الزمن بالحدث سواء جاء في الماضى أو المضارع أو الأمر يقتضى مزيدًا من التفكير في الحدث حتى يتسنى على التلميذ فهم المادة المقروءة، وبدأ افتتاحية الكتاب بشبه الجملة مثل درس أبى، ومعلمتى وغيرها من الدروس، أو بدأ افتتاح الدروس بالأفعال بالرغم من أن استخدام الأسماء في بدايات الجمل مفضل كثيرًا لدى التلاميذ لمساعدتهم على فهم المضمون، ولسهولة عملية القراءة نفسها.

ثانيا : الأسلوب الإنشائي :



كشفت الدراسة عن وجود ستة أساليب إنشائية متضمنة في دروس الكتاب المدرسي. وردت دون تسلسل منطقي، ولا تدرج في تقديمها والتدريب على استخدامها. سجل أسلوب الدعاء أقل الأنواع تكرارًا حيث لم يرد أسلوبًا للدعاء بالنص القرائى، وجاء أسلوب الأمر بعدد(**613**)، تلاه الاستفهام **(58)** مرة ثم التعجب**(30)**)،و النداء **(21)**)،و النهى **(7)** أساليب، لذلك فإن هذه الأساليب تسهم في صعوبة النص المقروء، وتمثل تحديًا أمام التلاميذ، وذلك لأنها تحتاج إلى محاولة فهم الغرض البلاغى الذى يدور حوله الأسلوب والغاية منه داخل التركيب اللغوى.وهذا ما أكدته دراسة مُحَمَّد رضوان إلى العوامل التى تؤدى إلى صعوبة المادة اللغوية، فذكر منها غرابة اللفظ وطول الجملة والتقديم والتأخير، والإسراف في استخدام

الصيغ التى تختص بها اللغة الفصحى. وهذا يفسر بأن مستوى الخطاب اللغوى المقدم لتلاميذ الصف الثانى ليس به التنوع الذى يثرى التفكير مقارنة بأنواع الإنشاء الأخرى كالاستفهام الذى ورد على مدار الثلاثين درسًا للفصل الدراسى الأول والثانى بمعدل (48) استفهامًا، وهذا يتناقض مع فكرة تنمية التساؤل والمناقشة بغية تنمية إثارة التفكير والفهم، ونلاحظ ورود النهى في الكتاب المدرسى بنسبة أقل بكثير، ونجد أن النفي والدعاء كأساليب يتم تدريب التلاميذ على استخدامها بشكل مقصود ومباشر في الأنشطة الواردة بالكتاب المدرسى نادرة تقريبًا من خلال تحليل أنشطة الكتاب المدرسى.

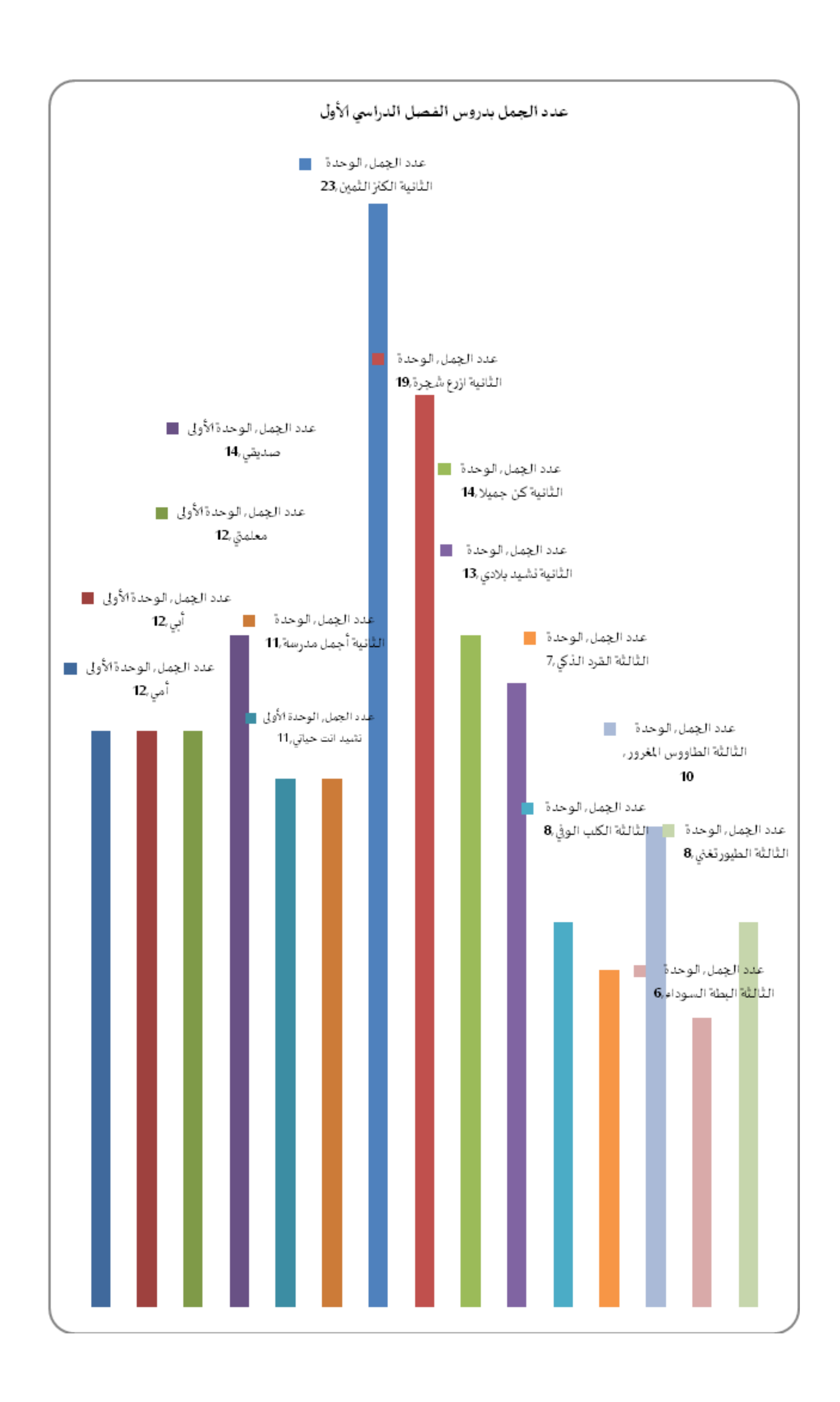
ثالثاً: الجملة

تشير الدراسات في مجال تعليم اللغة إلى بعض العوامل التى تجعل المادة صعبة القراءة، وهى الجملة الطويلة، وكثرة الجمل وحذف أحد ركنى الجملة، وازدحام النص بالأفكار، والكلمات غير المألوفة،، كذلك أظهرت نتائج الدراسات المتعلقة بالإنقرائية أن طول الجملة وتعقيدها، وعمليتى التقدم والتأخر والمباعدة بين أجزاء الجملة الأساسية المبتدأ والخبر، والفعل والفاعل من عوامل الصعوبة المادة المقروءة للطفل.

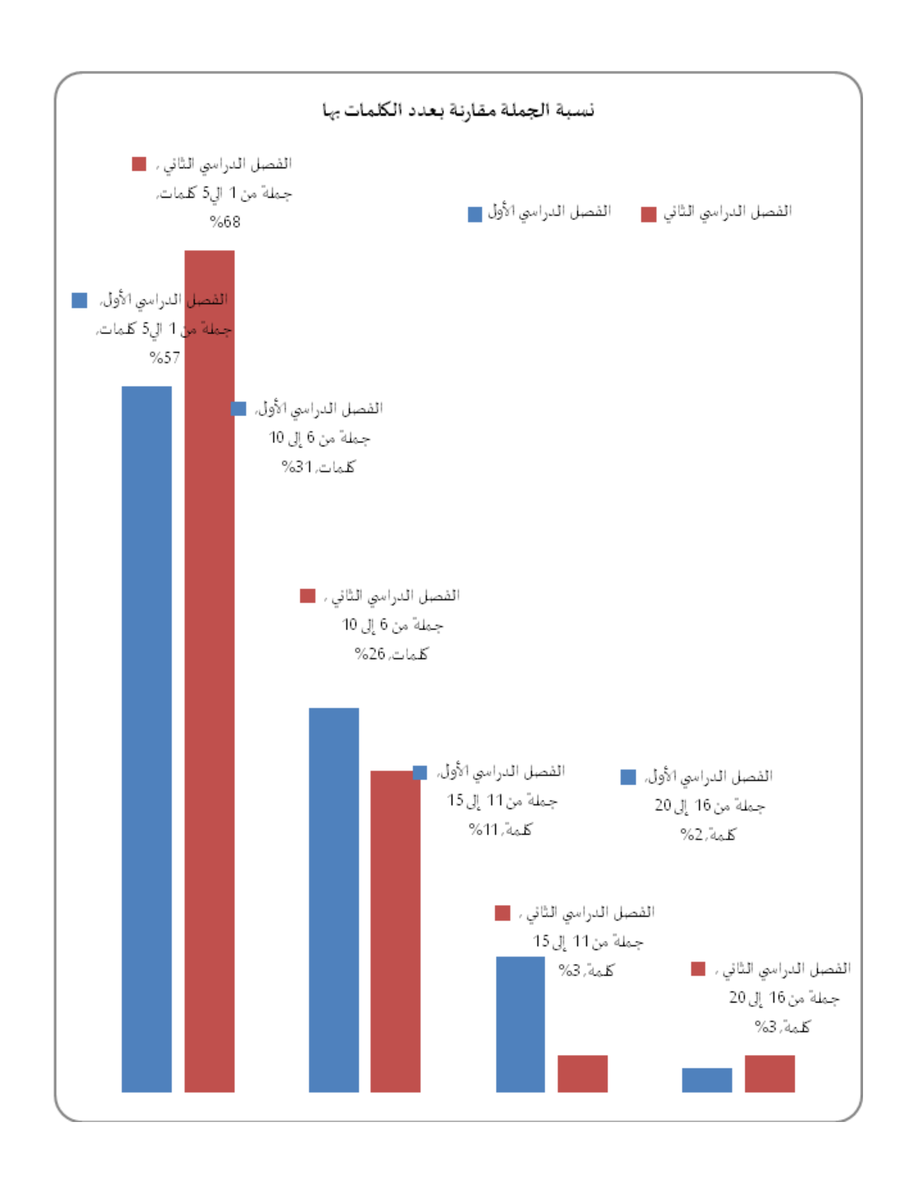
رصدت الدراسة الحالية الجمل التي يتكون منها النص الأساسي في الدرس، فوجدت أن عدد الجمل بنص الدرس الواحد يتراوح مابين (١٤) جملة، و(١٢) جملة في الوحدة الأولى، بينما وصل عدد الجمل بالدوحدة الثانية إلى (٢٣) جملة بدرس الكنز الثمين، بينما في تراوحت في الوحدة الثالثة

مابين (٦) جمل و(١٠) جمل، في حين تراوحت عدد جمل دروس الوحدة الثالثة مابين (٦) جمل إلى (١٠) جمل.

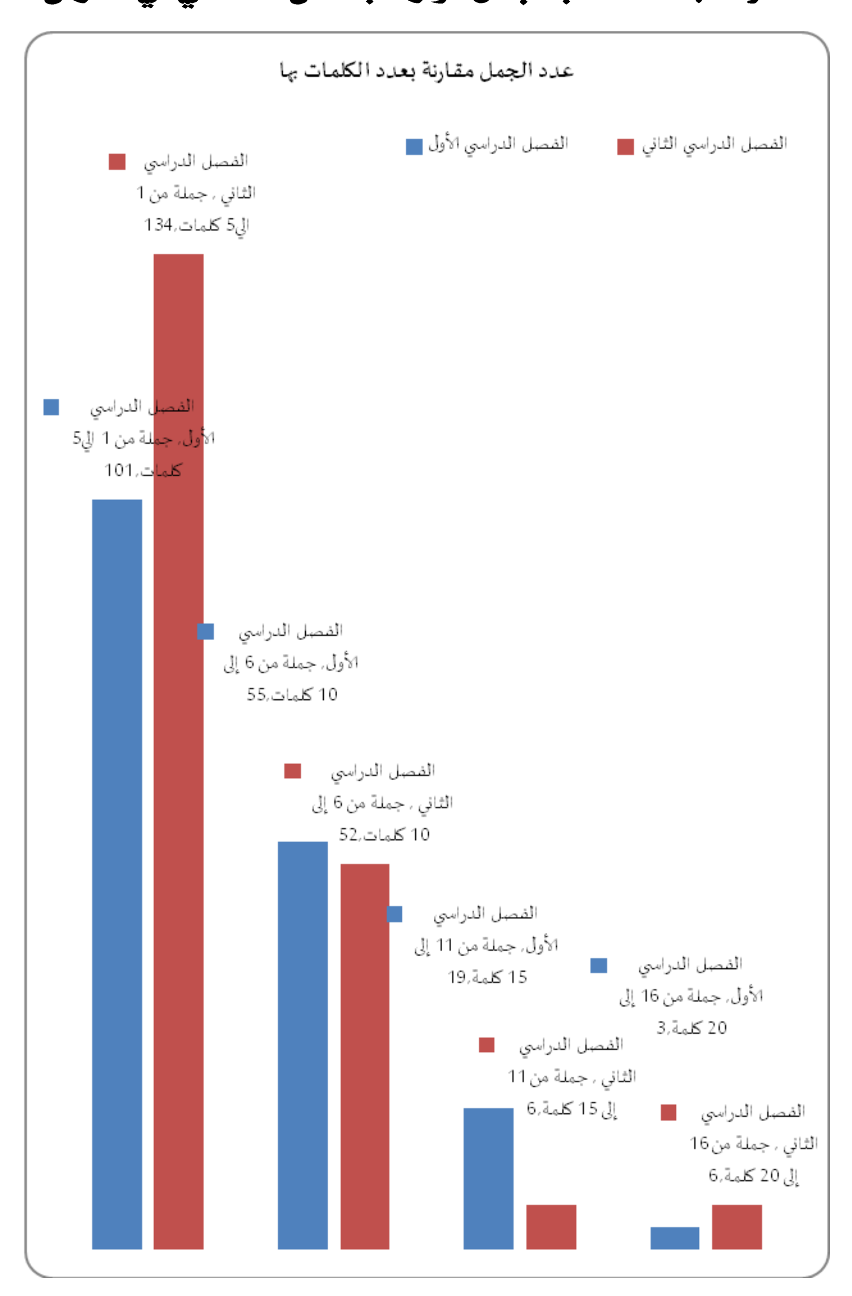



عدد الجمل بدروس الفصل الدراسي الأول
عدد الجمل, الوحدة الثانية الكنز الثمين, 23
عدد الجمل, الوحدة الثانية ازرع شجرة, 19
عدد الجمل, الوحدة الأولى صديقي, 14
عدد الجمل, الوحدة الثانية كن جميلا, 14
عدد الجمل, الوحدة الأولى معلمتي, 12
عدد الجمل, الوحدة الثانية نشيد بلادي, 13
عدد الجمل, الوحدة الأولى أبي, 12
عدد الجمل, الوحدة الثانية أجمل مدرسة, 11
عدد الجمل, الوحدة الثالثة القرد الذكي, 7
عدد الجمل, الوحدة الأولى أمي, 12
عدد الجمل, الوحدة الأولى نشيد انت حياتي, 11
عدد الجمل, الوحدة الثالثة الطاووس المغرور, 10
عدد الجمل, الوحدة الثالثة الكلب الوفي, 8
عدد الجمل, الوحدة الثالثة الطيور تغني, 8
عدد الجمل, الوحدة الثالثة البطة السوداء, 6

تكشف هذه الأرقام أن الكتاب المدرسي لايقدم نصوصًا متدرجة في الصعوبة وعدد الجمل.أما في الفصل الثاني، وصل عدد جمل الدرس الأول (صوت مرتفع) في الوحدة الأولى إلى (١٩) جملة، وفي درس (في الفصل) إلى (١٧) جملة من نفس الوحدة. وتضمن درس (العامل المثالي) في الوحدة الثانية (١٦) جملة. وتكون درس (قميص أمير) من (٢١) جملة، يتراوح عدد الجمل في الوحدة الأولى بين (١١) تساعد الجمل المكونة للنص المقرؤ التلاميذ على ممارسة القراءة مما يدعم الطلاقة لديهم عندما تتكون من عدد مناسب من الكلمات.


نسبة الجملة مقارنة بعدد الكلمات بها
الفصل الدراسي الأول
الفصل الدراسي الثاني
الفصل الدراسي الثاني ، جملة من 1 الى 5 كلمات، 68%
الفصل الدراسي الأول، جملة من 1 الى 5 كلمات، 57%
الفصل الدراسي الأول، جملة من 6 إلى 10 كلمات، 31%
الفصل الدراسي الثاني ، جملة من 6 إلى 10 كلمات، 26%
الفصل الدراسي الأول، جملة من 11 إلى 15 كلمة، 11%
الفصل الدراسي الأول، جملة من 16 إلى 20 كلمة، 2%
الفصل الدراسي الثاني ، جملة من 11 إلى 15 كلمة، 3%
الفصل الدراسي الثاني ، جملة من 16 إلى 20 كلمة، 3%

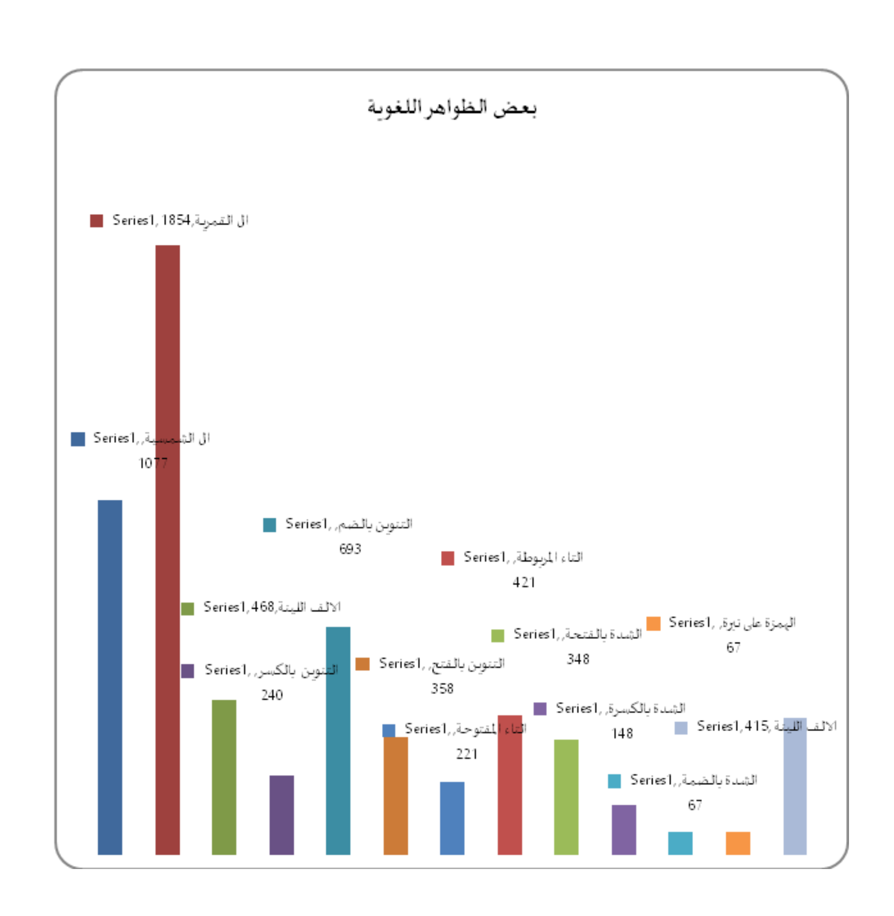
أعداد ونسب الكلمات بالجمل الواردة بالنص الأساسي في الدرس:



وأكدت الدراسات السابقة مثل دراسة حسنة عبد الكريم (٢٠٠٥) ودراسة مُحَمَّد رضوان(٢٠٠٥) أن طول الجملة من العوامل التى تؤدى إلى صعوبة المادة اللغوية.وهذا مارصدته الدراسة الحالية، حيث جاءت (١٠١) جملة لمكونة من كلمة واحدة إلى خمس بنسبة ٥٧% في الفصل الدراسي الأول، بينما كانت(١٣٤) جملة بنسبة ٦٨% في الفصل الدراسي الثاني. ورصدت الدراسة أيضا أن الدروس تضمنت (٥٥) جملة مكونة من (٦) إلى (١٠) كلمات بنسبة (٣١%) في الفصل الدراسي الأول، وجاءت (٥٢) جملة بنسبة ٢٦% في دروس الفصل الدراسي الثاني. أما الجمل المكونة من (١١) إلى (١٥) كلمة فكان عددها(١٩) بنسبة (١١%) في الفصل الدراسي الأول وأما في الفصل الدراسي الثاني فكانت هناك (٦) كلمات بنسبة (٣%) وجاءت (٣) جمل بنسبة (٢%) مكونة من (١٦) إلى (٢٠) كلمة في الفصل الدراسي الأول وجاءت (٦) كلمات بنسبة (٣%) لم تحتوى دروس الكتاب على جملًا مكونة من أكثر من (٢٠) كلمة.وترى الدراسة أن هذه النصوص المكونة من هذا العدد من الجمل تمثل تحدياً أمام التلاميذ لكي يتمكنوا من القراءة السهلة لها وفهمها. وتؤكد الدراسات أن الجملة التى يستعملها الطفل تتألف من الجملة الاسمية والفعلية بالإضافة إلى عناصر الربط وأدوات العطف، وعلاقة السببية بين العبارة الرئيسة والفرعية، وأوضحتالدراسات أن من عوامل سهولة اللغة تشابه اللغة المستعملة مع اللغة الدارجة للطفل، واستخدام المصادر المرتبطة بأفعالها والجملة القصيرة هى أكثر شيوعًا بين الأطفال.

رابعًا : الظواهر اللغوية :

رصدت الدراسة الحالية وجود مجموعة كبيرة من الظواهر اللغوية في دروس الكتاب المدرسي للفصلين الدراسيين : وجدت الدراسة (١٠٧٧) كلمة بها ال الشمسية و(١٨٥٤) كلمة بها ال القمرية. كذلك وردت الشدة(٥٦٣) مرة، وورد التنوين (١٢٩١) مرة، وجاءت (٢٢١) كلمة بها التاء المفتوحة، (٤٢١) كلمة بها التاء المربوطة، وجاءت (٦٧) كلمة بها الهمزة على نبرة. ووجدت الدراسة ظاهرة صوتية أخرى واردة بالكتاب وهى الألف اللينة، والتى وردت (٤٦٨) مرة على مدار الكتاب، والتى لم تلق اهتمامًا من واضعى الكتاب المدرسى، وهى من الظواهر الصوتية التى تؤثر على الأداء الإملائى للتلاميذ في كتاباتهم. كل هذه الظواهر اللغوية تؤدى إلى صعوبة المادة اللغوية بالنسبة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي.



خامسًا : استخدام حركات الضبط في الكتابة :

جاءت نصوص القراءة الواردة بدروس الفصل الدراسى الأول والثانى مشكلة سواء في نهاية الكلمات أى ما يعرف في العربية بظاهرة الإعراب، أو في وسط ونهاية الكلمات، وهو ما يعرف بالتشكيل للكلمات حتى تساعد التلاميذ على النطق الآلى للكلمات، ولكن لا يوجد من الأنشطة ما يعكس هذه الميزة للتلاميذ أو الاستفادة منها في تدريب التلاميذ على القراءة السريعة للجمل القصيرة أو الكلمات الواردة بالدروس، وذلك ما

يتناسب مع طبيعة الطريقة الصوتية التى درسها التلاميذ في الصف الأول الابتدائى من تعرف التلاميذ للحركات القصيرة والطويلة الواردة بالكتاب المدرسى من فتحة وضمة وكسرة، أو الحركات الطويلة كالمدود، وهذا الجزء يجب أن يكون مكملاً لما درسه التلاميذ في أنشطة قرائية محددة ومقصودة في التدريس المباشر للقراءة **يونس** (١٩٨٢، ٢٠٠١).

سادسًا: الإخراج الفني للكتاب:

١-الخط والصور الموجودة بالكتاب:

بالنسبة لعدد الكلمات الواردة بالدروس وحجم الخط والصور الواردة بالكتاب، فإن عدد الكلمات الواردة في بعض الدروس جاءت مكدسة الصفحة بالكلمات، وذلك على مدار دروس الوحدات الدراسية بأكملها فقد بلغت بعض الدروس كلماتها إلى ٩٠ كلمة في درس صديقى مثلا بالفصل الدراسى الاول، وهذا الحشد من الكلمات قد يكون عائقًا في تدريب التلاميذ على فهم المادة المقروءة، وفي تعرف معانى المفردات المتنوعة بالكتاب في هذا السن.

وجاء حجم الخط صغيرًا،وهذا قد لا يساعد التلاميذ على تعرف الكلمات المقروءة في الدرس، وبخاصة أن المرحلة العمرية للتلاميذ لم يكتمل فيها قدرته على الإبصار لذا من الأفضل أن تأتى الكلمات بشكل كبير وواضح.

٢-الصور:

يحتوى كل درس على مجموعة من الصور المرتبطة بنص الدرس. تأتي

الصورة الأساسية للدرس في حجم أكبر من الصور الثانوية الأخرى.
لاحتوى الصور على تفاصيل واضحة مما لا يشجع التلاميذ على وصف الصورة بلغتهم ولا تقدم فرصًا لممارسة مهارة توقع أحداث النص والتحقق من التوقعات كمهارتين من مهارات الفهم القرائي.

معالجة مكونات القراءة في الكتاب المدرسي الخاص بالصف الثاني الابتدائي

القراءة مهارة حياتية أساسية، تشكل حجر أساس لنجاح التلاميذ ليس في المدرسة فقط بل في حياتهم كلها، فبدون القدرة على القراءة يفشل التلاميذ في تحقيق أنفسهم والنجاح في حياتهم كلها.والقراءة عملية معرفية معقدة بشكل كبير تشمل مكونات خمسة هي: الوعي الصوتي والمبدأ الأبجدي والطلاقة والمفردات والفهم القرائي.

الوعى الصوتى :

يشير الوعي الصوتي إلى المعرفة بأن اللغة المنطوقة مكونة من وحدات صوتية تؤلف معًا عند قراءتها،و كذلك هويشير أيضًا إلى مهارة سماع ونطق الأصوات المنفصلة في الكلمة وتقطيع الكلمة إلى الأصوات المكونة لها، ودمج أصوات منفصلة لتكوين كلمات منها، وتمييز الكلمات المتشابهة والكلمات المختلفة. مساعدة الأطفال على الإدراك/ الألفة بأصوات اللغة بدون كتابة رموزها، ويتضمن بصفة خاصة الإشارة إلى الأصوات والتدرب عليها وتوجيه الانتباه إلى الأصوات المتشابهة، أو التي تحمل نفس المقاطع الصوتية النهائية والتي ترد في كلمات مختلفة.يتضمن الوعى الصوتى مستويات خمسة وهى، الوزن والقافية، والمقاطع الصوتية، وتقسيم الكلمة إلى أصوات، والدمج بين الأصوات، واللعب بالأصوات.

النتائج :

من خلال تحليل دروس الوحدات الستة للكتاب المدرسى، كشفت الدراسة أن الكتاب لم يتضمن أية أنشطة تستهدف تدريس المستويات الخمسة للوعى الصوتى للتلاميذ، ولذلك لم يتضمن دليل المعلم أية إجراءات لتدريسه. اقتصر تدريس الوعى الصوتى على تقديم مجموعة من الأنشطة التي تنمى المستوى الأول وهو الوزن والقافية، ولكن يُطلب فيها من التلميذ كتابة كلمات لها نفس الوزن. وهذا لا يتفق مع إجراءات تدريس الوعى الصوتي.

يحتوى الكتاب على سبعة أنشطة تركز كتابة كلمات لها نفس الوزن بمعدل ثلاثة في الفصل الدراسي الأول، وأربعة للفصل الدراسى الثانى، وقد جاءت على النحو التالي :

١- في الفصل الدراسى الأول :

١.١ نشاط أضف إلى قاموسك: الوارد بكتاب التلميذ ص ٥ نشاط ٦، ونشاط صفحة ٢١ بكتاب التلميذ الذى يطلب من التلاميذ الإتيان بكلمات متشابهة النهايات مثال : أمير – كبير – عبير، ويطلب من التلميذ الإتيان بثلاث كلمات على وزن حقائب، على الرغم من أن هذه الكلمة جاءت مرة واحد بالدرس.

١. ٢ نشاط أضف إلى قاموسك في الدرس الخامس نشيد بلادى من الوحدة الثانية،يتعين على التلميذ أن يأتى بكلمات على

نفس الوزن مثال : كلمات (فؤادى – مرادى – ودادى) والمطلوب كلمة (مُراد – نَيْل)، وأن يأتى على كل كلمة بوزن للكلمة سالفة الذكر.

٢- الفصل الدراسى الثانى :

٢. ١ نشاط اكتب كلمات كالمثال: ورد بصفحة ٥٣ الوحدة الثانية الدرس الخامس، حيث يطلب من التلميذ كتابة كلمات كما وردت بالمثال مثل : طبيب – حبيب، وأن يأتى بأربع كلمات كل وزن من الأوزان المذكورة للكلمات السابقة الذكر.

٢. ٣ نشاط هات كلمات على وزن كل كلمة من الكلمات التالية : أشجار، سماء، طيور الواردة في صفحة ٣٢، ويطلب من التلميذ كتابتها، وهذا ما لم يتفق مع إجراءات تدريس الوزن والقافية.

٢. ٤ نشاط هات كلمات كالمثال: ورد ص ٧٢ نشاط ٨ يطلب من التلميذ الإتيان بكلمات كما بالمثال(سريع – بديع) بالرغم من أنهما ليسا على نفس الوزن الصوتى للكلمات المتشابهة.

٢. ٥ نشاط : هات كلمات كما بالمثال: صفحة ٨١ (البريد، والفريد، والعديد)، والمطلوب منهم الإتيان بكلمات هلى وزن (معين – نقودى)..

ملاحظات على الأنشطة المتضمنة :

١. تتطلب هذه الأنشطة من التلميذ كتابة كلمات لها نفس الوزن في حين يعتمد تدريس الوعى الصوتي على سماع الأصوات وتمييزها، ونطقها، وإعطاء أمثلة شفويًا.

٢. تتصف الكلمات التى جاءت في هذه الأنشطة بدرجة من الصعوبة حيث إن التلميذ يأتى بأمثلة لها نفس الوزن من قاموسه اللغوى، وبخاصة أن هذا النشاط يدرس في بداية العام (درس صديقى) صفحة ١٩ . وباستقراء الكلمتين (معين – نقودى) فإنه من الصعوبة الإتيان بكلمات لها نفس الوزن الصوتى للكلمات السابقة، وذلك لأن مفردات التلميذ لا تسمح له بالإتيان بمثل هذه الكلمات على هذا الوزن الصوتى.ويفضل لتدريس هذا المستوى بمقاطع صوتية قصيرة مثل (زرع – وزن – حصد – ربط).

٣. يتضمن الكتاب المدرسى فرصًا لإمكانية تدريس المستوى الأول من مستويات الوعى الصوتى، وذلك لورود مجموعة من الكلمات التى جاءت متشابهة النهايات الصوتية مثل : (أصحاب – أحباب)،و (جرس – فرس)، و(كبير – عبير)، و(فريق – طريق)، و(قذارة – حضارة)، و(صغير – كبير)، و(كثير – وفير)، و(عصير – أسير)، ولكنها بالرغم من ذلك لا توجد إجراءات تدريسيه لتدريس مستوى الوزن والقافية بأنشطة الكتاب المدرسى.

٤. يغلب على الكلمات الواردة في الكتاب المدرسى أنها متشابهة النهايات،ولا يوجد كلمات متشابهة البداية سوى كلمتى : عصور،

وعصفور، والتى تصلح لأن يأتى بكلمات متشابهة البدايات الصوتية.

٥. توجد كلمات تصلح لتدريس الوزن والقافية، ولكن لا يوظفها الكتاب في تدريس الوعي الصوتي، ولا يتضمن لها إجراءات تدريسية مثل الأصحاب، والأحباب – جرس، وفرس.

المبدأ الأبجدي:

يقصد بتدريس المبدأ الأبجدي الربط بين الرموز المكتوبة والأصوات المسموعة في اللغة الشفوية ويتم تدريس المبدأ الأبجدي من خلال كيفية استخدام هذه العلاقات في قراءة الكلمات التي تقدم للتلاميذ وكتابتها، وتأكيد مبدأ الأبجدية الذي يقوم علي هذه العلاقة المنتظمة التي يمكن إيجاد العلاقة بين الحروف والأصوات، وعندما يتقن التلاميذ هذه العلاقة بين الرمز والصوت فإنه تلك الإجراءات التدريسية تساعدهم في قراءة كلمات مألوفة بالنسبة لهم بدقة وآلية، وهذا يساعدهم ايضا علي قراءة كلمات جديدة.

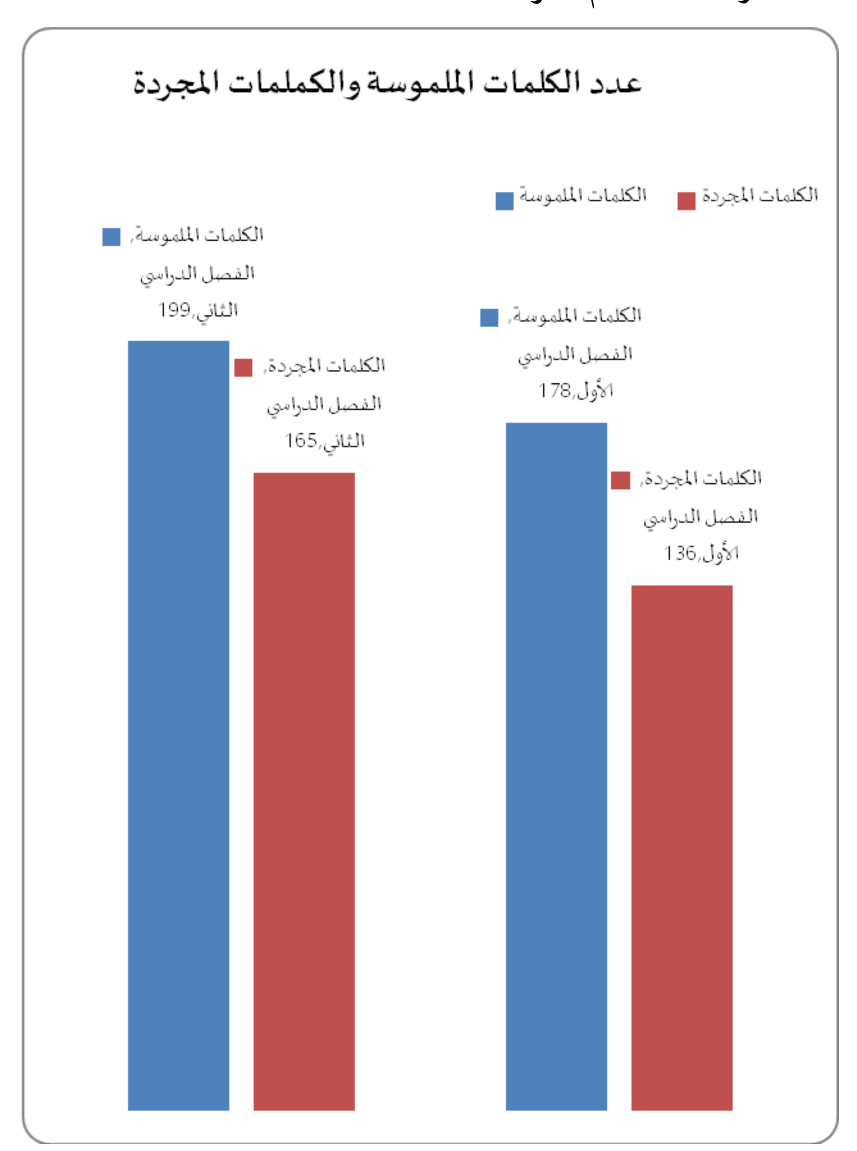
وللمبدأ الابجدي مستويات عدة وهي: الربط بين الحروف وأصواتها، ودمج الأصوات لقراءة الكلمات الجديدة الواردة بالدرس، وقراءة الكلمات المألوفة وجد ان المنهج لا يوجد لها أيه انشطة تدعم تدريس الربط بين الحرف وصوته، وأيضا دمج الأصوات لقراءة الكلمات.

تتناول الدراسة الحالية المفردات من المحاور التالية:

- الكلمات المجردة مقارنة بالكلمات الملموسة،
- عدد مقاطع الكلمات

- الكلمات المعجمية

- استراتيجيات تعلم المفردات



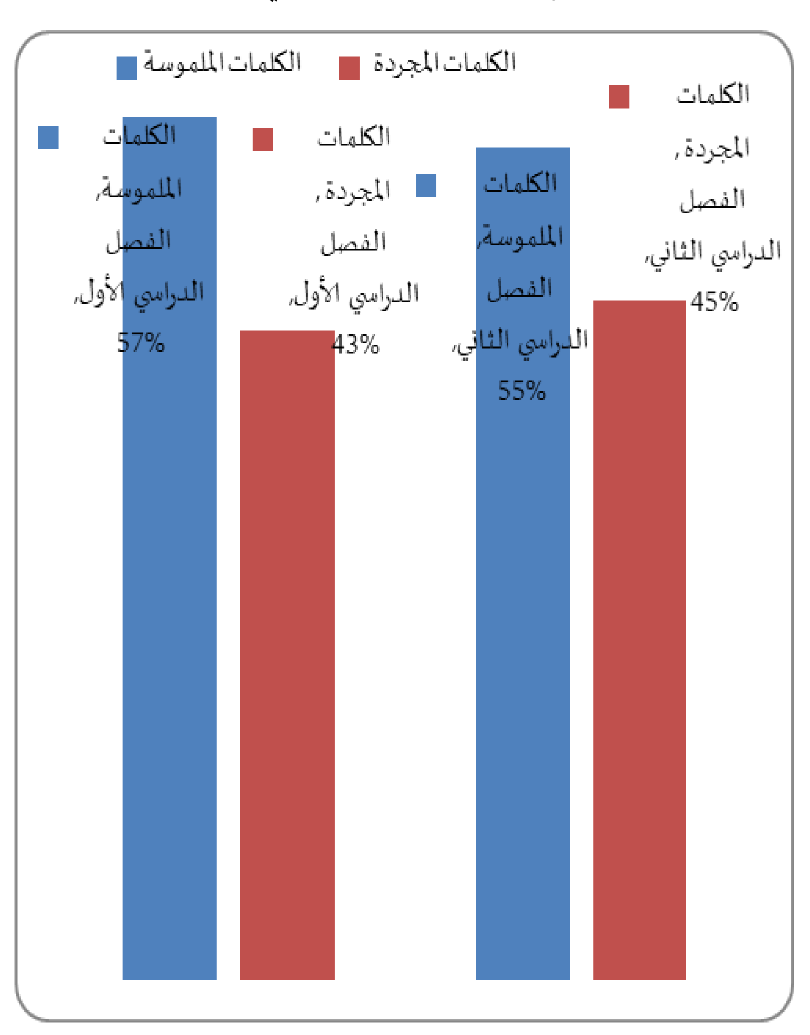
النتائج:

١- الكلمات المجردة مقارنة بالكلمات الملموسة:

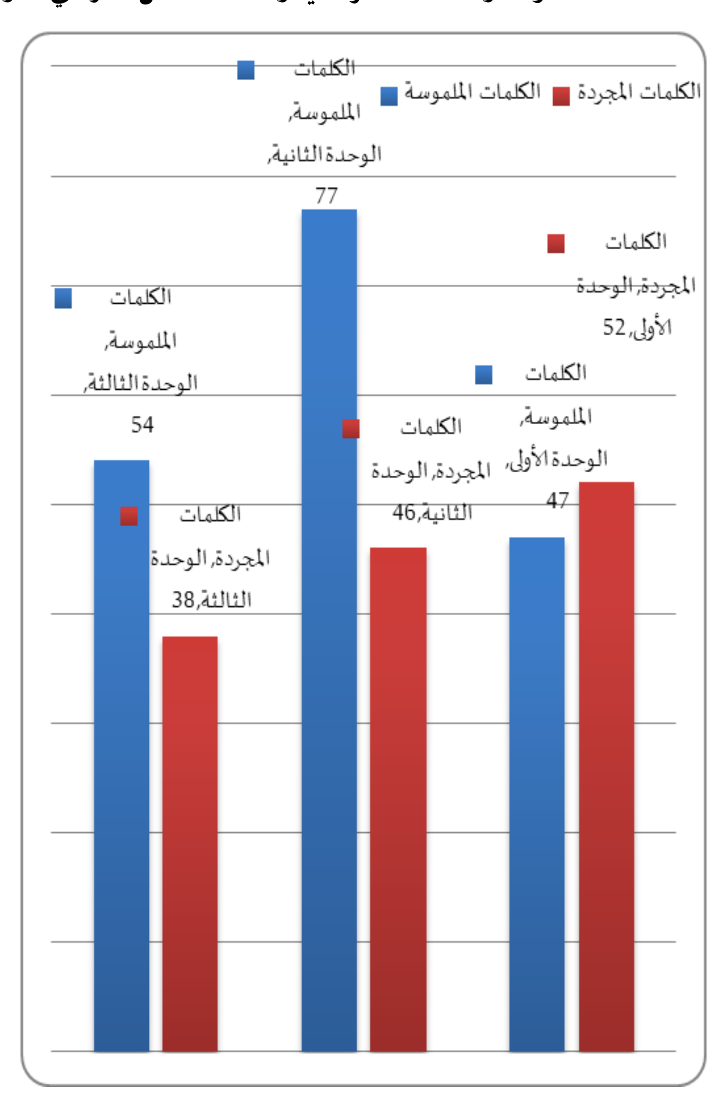
يكشف التحليل الذى أجري على الكتاب المدرسي عن أن الكتاب المدرسي يتضمن (٦٧٨) مفردة في وحدات الفصلين الدراسيين. أشتملت دروس وحدات الفصل الدراسي الأول على (٣١٤) مفردة منها (١٣٦) كلمة مجردة تتعامل مع مفاهيم غير

حسية مثل أخفق ومحاولات ومتفردًا مسئولية والجميل والخير ورجاء، شدة المرض،.. وتضمنت كذلك على (١٧٨) كلمة ملموسة مثل الطعام والتليفزيون والطبيب وحقيبة،..واشتملت دروس وحدات الفصل الدراسي الثاني على (١٦٥) كلمة مجردة و(١٩٩) كلمة ملموسة.

نسبة الكلمات المجردة والكلمات الملموسة في الفصلين الدراسيين



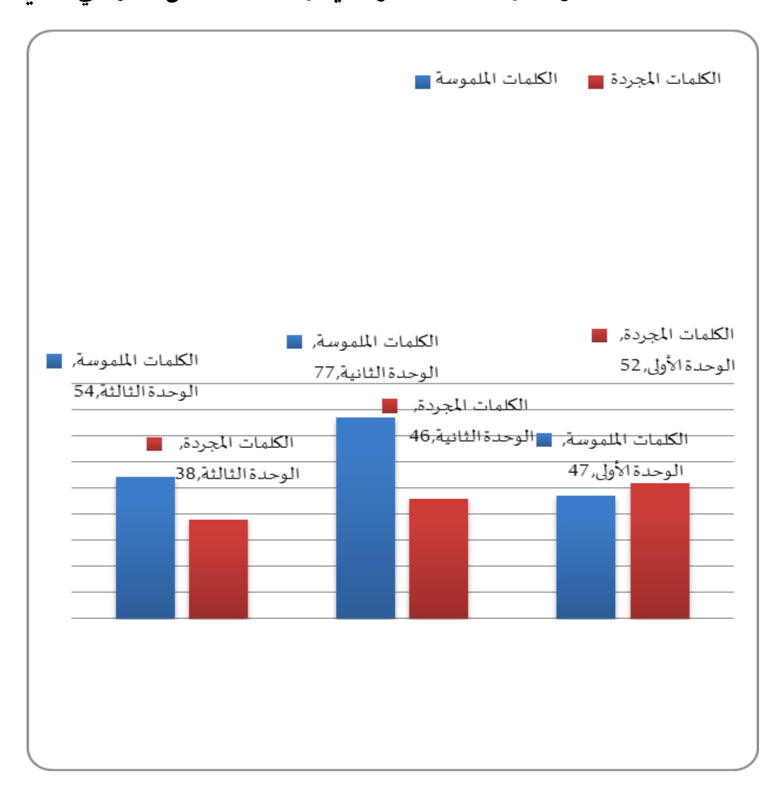
عدد الكلمات الملموسة والكلمات المجردة في وحدات الفصل الدراسي الأول



تشير الدراسة الي إرتفاع نسبة الكلمات المجردة المقدمة للتلاميذ في الفصلين الدراسيين حيث كشفت الدراسة أن نسبة الكلمات المجردة في الفصل الدراسي الأول تبلغ ٤٣٪ من إجمالي المفردات المقدمة بدروس

الوحدات الثلاث في الفصل الدراسي الأول، وتمثل الكلمات الملموسة (٥٧%) من هذه المفردات. وتمثل الكلمات المجردة (٤٥%) والكلمات الملموسة (٥٥%) في الفصل الدراسي الثاني.

عدد الكلمات الملموسة والكلمات المجردة في وحدات الفصل الدراسي الثاني

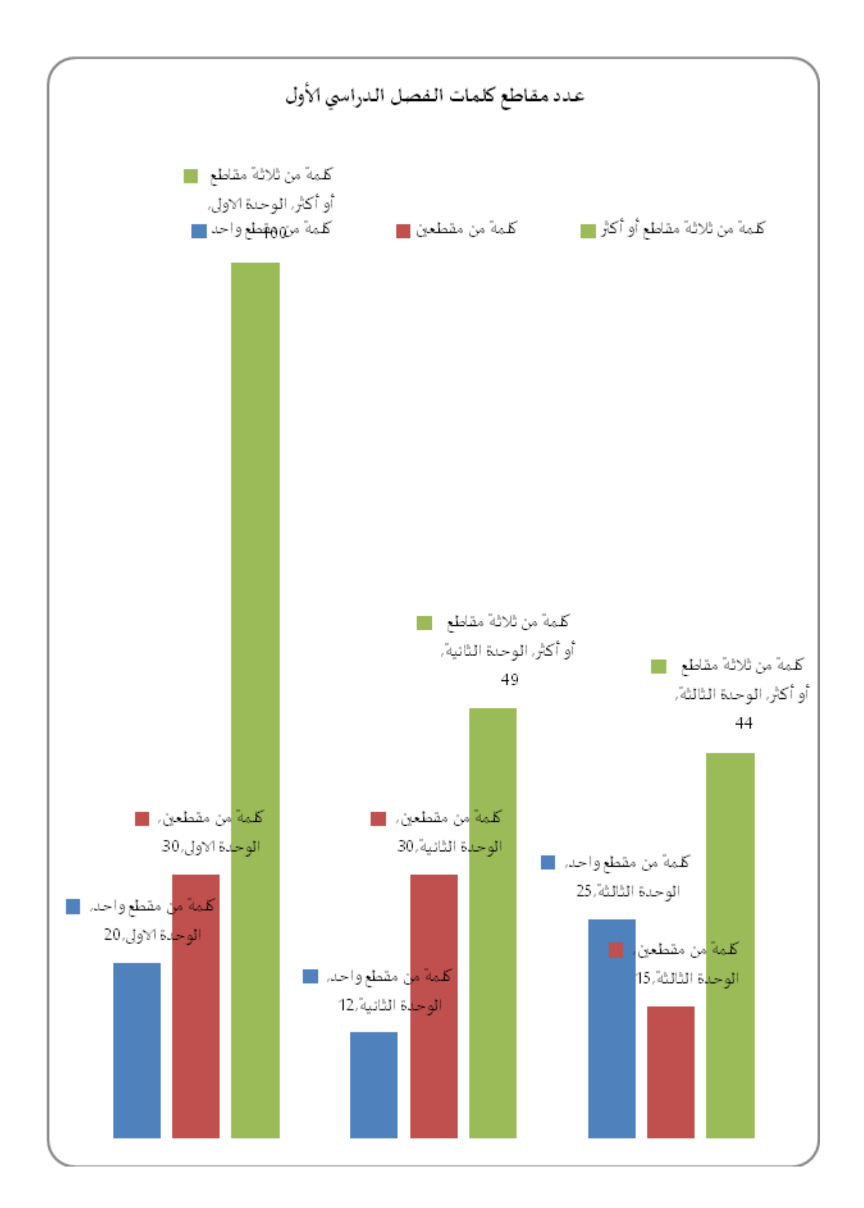


توضح الدراسة أن الوحدات الدراسية في الفصل الدراسي الأول تقدم عددًا كبيرًا من الكلمات المجردة للتلاميذ ومن أول وحدة فجاءت (٥٢) مفردة مجردة في الوحدة الأولى و(٤٦) بالوحدة الثانية و(٣٩) بالوحدة الثالثة. أما في الفصل الدراسي الثاني فجاءت (٤٧) مفردة مجردة في الوحدة الأولى و(٩٠) بالوحدة الثانية و(٢٨) بالوحدة الثالثة.

تشير الدراسات في مجال تدريس القراءة إلي ضرورة تنمية المفردات التي ترتبط بالكلمات الملموسة وذلك عند مرحلة مبكرة بحيث يتوفر لديهم أثناء الالتحلق بالمدرسة والانتقال الى صفوف أعلى المزيد من المفردات المرتبطة بالمفاهيم المادية المرتبطة بأشياء ومواد ملموسة يتعرف عليها من خلال حواسه المختلفة.وتشير الدراسات أيضاً الي الصعوبة التي يجدها تلاميذ الصفوف الأولى في تعلم المفردات المتعلقة بمفاهيم مجردة لا تتخذ صورة مادية مما يؤثر سلباً على فهم ما يقدم لهم.

٢- عدد مقاطع الكلمات:

تكشف الدراسة الحالية عن إرتفاع معدل استخدام الكلمات ذات المقاطع الثلاثة في دروس وحدات الكتاب المدرسي. ففي الفصل الدراسي الأول، جاءت (١٩٣) مفردة مكونة من ثلاثة مقاطع أوأكثر وهي تمثل (٥٩%) من إجمالي المفردات المقدمة للتلميذ. ومن أمثلة هذه المفردات صحافي، أماني، يحملون، تليفون، محاولات، تفاح، مفزوعة،، عصفور,



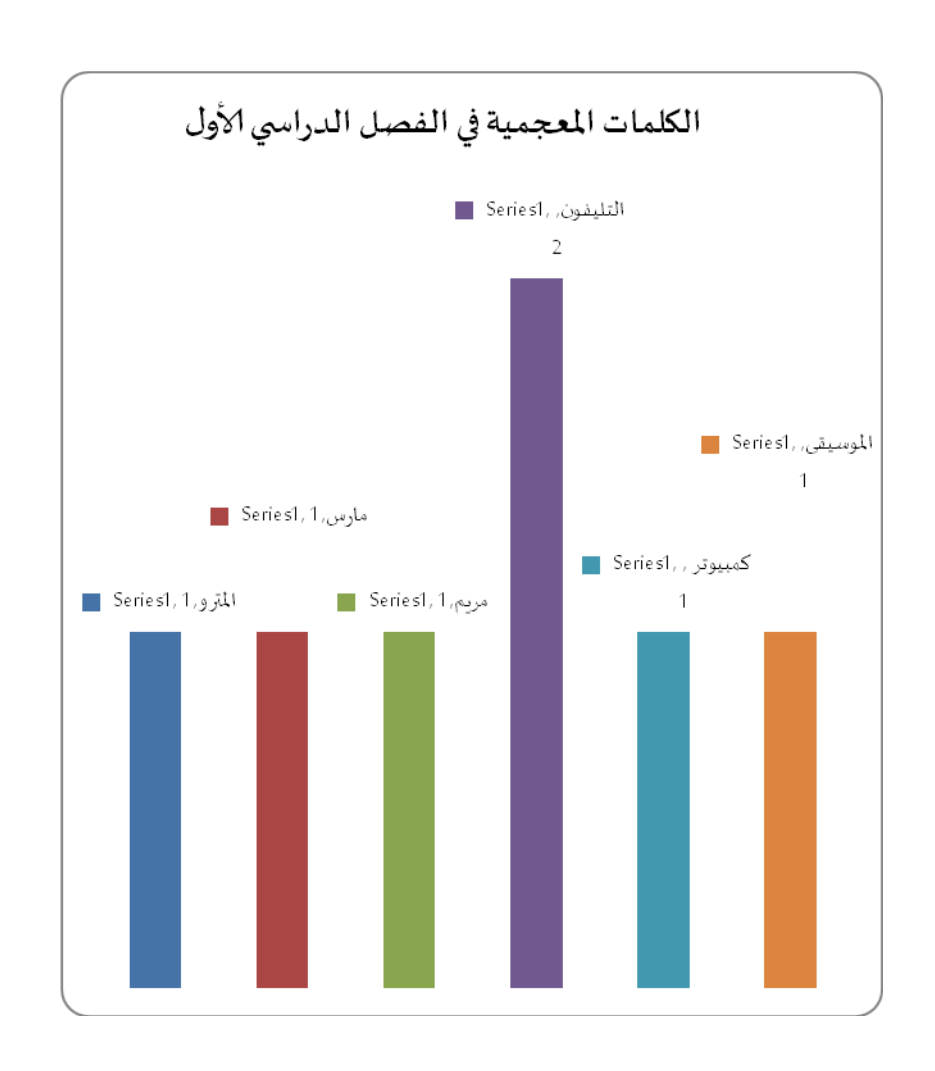
متفردًا، الطاووس، بينما جاءت (٧٥) مفردة مكونة من مقطعين بنسبة (٢٣%) ومن أمثلتها تنسى، عيد، ماذا،سار، جد.تضمن الكتاب (٥٧) مفردة ذات مقطع واحد بنسبة (٢٨%) من المفردات الفصل الدراسي الأول، ومن أمثلتها في، هل، و، لا.



ففي الفصل الدراسي الثاني، جاءت (٣٥٣) مفردة مكونة من ثلاثة مقاطع أوأكثر وهي تمثل (٤٣%) من إجمالي المفردات المقدمة للتلميذ. ومن أمثلة هذه المفردات استيقظ، والخضروات، والإنسان، ومبكرين،

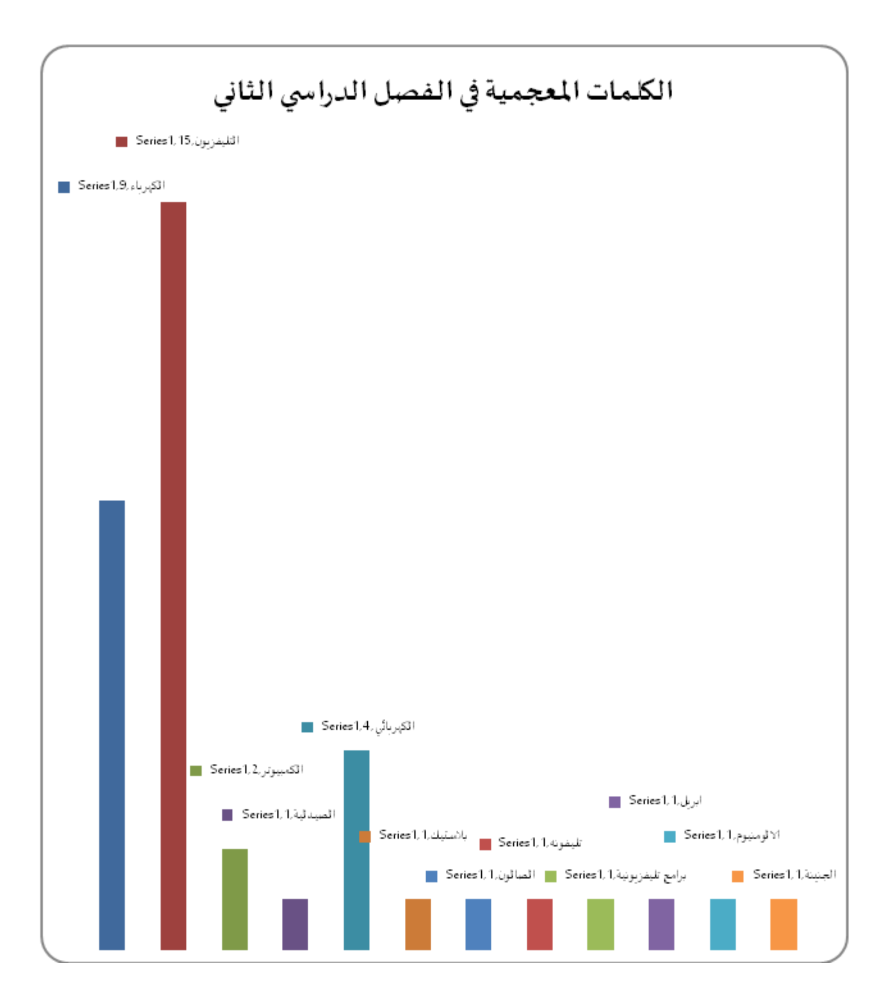
وماهرون، وتقدير، بينما جاءت (٢٧٠) مفردة مكونة من مقطعين بنسبة (٣٣%) ومن أمثلتها أنا، وكل، ودق، وإنً، وقال. تضمن الكتاب أيضًا (٥٧) مفردة ذات مقطع واحد بنسبة (٢٤%) من المفردات الفصل الدراسي الأول، ومن أمثلتها يا، ما، و، عن.

توضح النتائج أيضًا أنه لايوجد توزان في تقديم المفردات المكونة من مقاطع متعددة عبر الوحدات المختلفة،كما أنه لايوجد تدرج في تقديم المفردات المكونة من مقطعين ثم المفردات ذات الثلاثة مقاطع وفق نماذج محددة خاصة أن دليل المعلم للكتاب المدرسي لا يقدم أية استراتيجيات لقراءة ودراسة هذه المفردات.



٣- الكلمات المعجمية :

تشير الكلمات المعجمية (المعربة) إلى الكلمات التي تم اقتباسها من لسان أعجمي، وتم إدخالها في اللسان العربي. تضمنت وحدات الفصل الدراسي الأول (٦) كلمة معربة مثل المترو والتليفون والموسيقى والكمبيوتر،وجاءت (١١) كلمة معربة في الفصل الدراسي الثاني مثل: الكهرباء، وبلاستيك، والصالون، والألومنيوم.



تمثل هذه الكلمات تحديًا أمام التلاميذ في الصف الثاني الإبتدائي نظراً لأنها لا تتبع النظام الصوتي العربي في بنائها، مما يشكل صعوبة أمامهم في قراءتها، واستخدامها خاصة مع وجود بعض الكلمات المكونة من مقاطع كثيرة وذات تكرار عال مثل : كلمة التليفزيون والكهرباء كما في وحدات الفصل الدراسي الثاني، كما جاءت بعض الكلمات مرة واحدة مثل الألومنيوم والصالون وبلاستيك،وغيرها. فحتى التلاميذ الذين لديهم مستوى عال من القدرة على فك شفرة الرموز المكونة للكلمات

decoding يجدون صعوبة في القراءة عندما يقابلون مفردات كثيرة ليس هناك معنى لها في أذهانهم. تشير الدراسات إلى أن التلاميذ يتعلمون الكلمات بسبب عملية الربط والتداعي التي تقوم بعمل الربط بين ما هو جديد وبين ما يعرفونه. فعندما يخزن التلاميذ معلومات جديدة عن طريق ربطها بالإسكيما **schema** (شبكة المعلومات المنظمة) الموجودة في عقولهم، فإن قدرتهم على تذكر هذه الكلمات الجديدة فيما بعد تكون أكبر. (Rupley, Logan, &Nichols, 1999)

تؤكد الدراسة أن وجود هذه الظواهر بهذا التكرار يجعل النصوص غير ملائمة للأطفال في هذه المرحلة العمرية حيث تشترط الدراسات التربوي وضوح اللغة والابتعاد عن الغموض في الألفاظ والتداخل في التراكيب بالإضافة إلى ضرورة بساطة اللغة والابتعاد عن الألفاظ الغريبة عن معجم الطفل اللغوى، ويحتاج الأطفال إلى وضوح اللغة وبساطتها. ومما يساعد على ذلك قرب المفاهيم ووالمدروكات من عالم الأطفال، وتوفير التكرار اللازم للفظة الجديدة، والإكثار من من الألفاظ المألوفة والتراكيب القصيرةو الاقتصار في الروابط بهدف الابتعاد عن الجمل المركبة. (موفق ٢٠١٢: ٥٣ – ٥٤).

٤- استراتيجيات تعلم المفردات :

كشفت الدراسة أن دليل المعلم يطلب من المعلم عرض الكلمات الجديدة بالدرس، وطرح معانيها من خلال المناقشة مع التلاميذ داخل الفصل. لما يقدم دليل المعلم أية استراتيجيات لتدريس المفردات، ولا يقدم

للمتعلم استراتيجيات لتعلم هذه المفردات بالأنشطة المختلفة في درس الكتاب. في حين تؤكد الدرسات في مجال تعليم القراءة على أن تدريس المفردات مكون أساسي من مكونات عملية تدريس القراءة للتلاميذ. (Rupley, Logan, &Nichols, 1999)

الفهم القرائي:

الفهم القرائي هو الغرض من القراءة نفسها. فإذا استطاع التلاميذ قراءة الكلمات، ولم يتمكنوا من فهم ما قرأوا، فإنهم لم يقرأوا من الأصل. ويقصد بالفهم القرائي : استخدام عمليات الفهم والتفكير العليا في أثناء القراءة وذلك بغرض إزالة اللبس عن معني المفرادات الصعبة من خلال السياق أو تكون معاني جديدة من خلال النص وفهم النص وإزالة اللبس الوارد فيه، وذلك بمعني القراءة بغرض أو بقصد **العربى** (١٩٨١).

وتتضمن الفهم القرائي مجموعة من الأستراتيجات المتنوعة التي تستخدم في أثناء عملية التدريس كاستراتيجية التوقع، واستراتيجية المراقبة الذاتية، وطرح الأسئلة والتلخيص وغيرها من استراتيجيات الفهم القرائي المتنوعة التي من الممكن أن يتم تدريب التلاميذ عليها أثناء تدريس المنهج المدرسي.

وسيتم تناول الفهم القرائي من خلال أربعة محاور هي:

١. مهارات الفهم القرائي المتضمنة.

٢. استراتيجيات تدريس مهارات الفهم القرائي.

٣. النوع الأدبي الذي تنتمى له النصوص الواردة بالكتاب.

٤. الأسئلة التي يجيب عنها التلاميذ بعد القراءة.

النتائج:

١- مهارات الفهم القرائي:

توضح الدراسة الحالية أن الكتاب المدرسي يتضمن عددًا من مهارات الفهم القرائي. في وحدات الفصل الدراسي الأول، توجد مهارات: استنتاج الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية، واقتراح نهاية لقصة،و إجابة أسئلة مباشرة، وتحديد الشخصيات الخيرة والشريرة وترتيب أحداث وفقًا لورودها في الدرس واختيار عنوان مناسب. قدم الكتاب المدرسي هذه المهارات في صورة تمارين يجيب عنها التلاميذ.

من الملاحظ أن هذه المهارات تقدم للتلاميذ في صورة مهام ينفذونها بتوجيه من المعلم للإلمام بمحتوي النص، وتذكره ففي الأنشطة التي تأتي في نهايه كل وحدة، تقدم مجموعة من الأسئلة على معلومات من الدروس التي درسها التلاميذ، ولا تتطلب من التلاميذ تطبيق استراتيجيات الفهم القرائي في سياق جديد. في حين أن القارئ الجيد هو يقرأ ولديه غرض من القراءة، فقد يقرأ التلاميذ بهدف الإلمام بالفكرة الرئيسية للنص، أو الأفكار الفرعية، والقارئ الجيد أيضا يتصف بأنه نشط بمعنى.

يتصف التلاميذ القادرون على فهم المقروء بأنهم ١) يستخدمون مجموعة من استراتيجيات الفهم القرائي لتعميق وإثراء فهمهم لما يقرأون، و٢) على وعي باستخدام عمليات التفكير ويقررون ما استراتيجية الفهم التي سيستخدمونها أثناء القراءة خاصة عندما تواجههم عقبات في فهم ما

يقرأون، و ٣) قادرون على فهم أي مادة يقرأونها إذا طبقوا الاستراتيجية المناسبة للفهم.(Brown, 2002)

٢- تدريس مهارات الفهم القرائي:

اقتصرت استراتيجيات التدريس لمهارات الفهم القرائي على الشرح والمناقشة حيث يقوم المعلم بقراءة الأسئلة ومناقشة التلاميذ في الإجابة وفي الفرق بين الاختيارين في حالة الاختيار من متعدد، ثم يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الإجابة الصحيحة في كتبهم.

١. النوع الأدبي للنص:

وبتحليل أنواع النصوص المقدمة لتلاميذ نجد أن منهج الصف الثاني الإبتدائي تضمن ٢٤ موضوعًا نثريا، و٦ موضوعات شعرية، حيث جاء معظم النثرية علي شكل الحكاية القصصية أو الموضوعات ذات الطبيعة الاجتماعية تتضمن بعض القيم التي تساعد التلاميذ علي تنمية الجوانب الوجدانية الواردة بالكتاب المدرسي.

٥- الأسئلة التي يجيب عنها التلاميذ بعد القراءة :

وبتحليل أنواع الأسئلة الواردة بالدرس سواء والتي يطلب من التلاميذ قراءة نص وإجابة أسئلة عنه، كانت معظم الأسئلة مباشرة،و يقصد بالسؤال المباشر هو السؤال الذي يستطيع التلميذ الحصول على إجاباتها من خلال قراءة القطعة بشكل مباشر وسهل،وتقع الأسئلة في مستوى الفم الحرفي للنص، ولا تتضمن أسئلة تستهدغف المستوى الدلالي أو الناقد من مستويات الفهم القرائي.

التوصيات

١- المحتوى :

- بناء منهج اللغة العربية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي في ضوء مكونات القراءة التالية : الأصوات والوعي الصوتي والمفردات،الطلاقة والفهم القرائي.مع مراعاة تضمين واستراتيجيات التعلم المناسبة علمًا بأن أن جوانب المحتوى اللغوي الأخرى وظواهر لغوية كالأساليب والتركيب، والكتابة وقواعد الإملاء تدرج تحت هذه الأقسام، وبخاصة الفهم القرائي، وتحول إلى نواتج تعلم تناسب تدريس اللغة العربية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

- اختيار المحتويات القرائية التي تناسب ميول التلاميذ، أي التنظيم السيكولوجي للمحتوي، وأيضًا التنظيم المنطقي من حيث السهولة والصعوبة، والتدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد،وأن يركز على الموضوعات الحكائية الجذابة والمشوقة للتلاميذ، وليس النصوص النثرية الطويلة والصعبة.

٢- طريقة التدريس :

- التدريس المباشر للمهارات، والتدريس المنتظم للمهارات من خلال الخطوات التالية:

المنظم المتقدم، وتقديم نموذج، وممارسة موجهة، وممارسة مستقلة، والتطبيق.

- إعداد دليل معلم قائم على التدريس المباشر ؛ لتدريس تلك المهارات والظواهر اللغوية المقدمة للتلاميذ.
- إعداد كراسة أنشطة للتلاميذ مقسمة إلى ثلاثة جوانب : تدريس المفردات، وتدريس الفهم القرائى، وتدريس الأصوات.

٣- لتقديم دروس تتمع بدرجة عالية من المقروئية، يراعى مايلي:

أولاً: اختيار المفردات:

- التركيز على المفردات الملموسة أكثر من المجردة.
- تقليل عدد مفردات الدرس بحيث يساعدالتلاميذ على ممارسة القراءة، والتعلم بشكل أكثر سهولة ويسر.
- التدرج في تقديم المفردات للتلاميذ، من حيث عدد المقاطع بالمفردة وعدد المفردات الجديدة بالدرس.
- تخصيص أنشطة محددة في كتاب التلميذ تساعد على تنمية المفردات بحيث تكون تلك الأنشطة لها نواتج تعلم محددة تقيس قدرة التلاميذ على استيعاب المفردات المقدمة لهم.
- تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية في تدريس المفردات، والتى تدربهم على تنمية مهارات الفهم القرائى.
- تجنب استخدام الكلمات المعجمية التي قد تشكل تحديًا أمام المتعلم.

ثانيًا: الأصوات والمبدأ الأبجدي والطلاقة:

– بناء مجموعة من الأنشطة التربوية التى تنمى لدى التلاميذ مهارة فك الشفرات (تعرف المقاطع الصوتية، وربط الرمز بالصوت الخاص به في أنشطة الكتاب المدرسى،...)، وذلك يؤدى بدوره إلى تنمية الطلاقة القرائية.

ثالثًا: الفهم القرائي:

- التركيز على تقديم مهارات الفهم القرائي بشكل يراعي التسلسل والتدرج والاستخدام المتكرر عبر الدروس.
- يراعي تدريس هذه المهارات بشكل مباشر ومنتظم.

رابعًا: نصوص الدروس:

- يراعى تنوع النصوص من حيث الموضوعات التي تتناولها الدروس.
- تدرج نصوص الدروس من حيث عدد الجمل وعدد الكلمات بهذه الجمل.

خامسًا: الأسئلة:

- التوازن بين الأسلة المباشرة والأسئلة غيرة المباشرة مما يشجع على إتقان مهارات الفهم القرائي وتنمية التفكير.
- لاتركز الأسئلة على استرجاع المحتوى المقدم في نص القراءة بالدرس، بل على تطبيق استراتيجيات الفهم القرائي وتعلم المفردات.

٤- ممارسة القراءة:

حتى يمارس التلاميذ القراءة، يمكن أن انتاج كتب تحتوى على مفردات مناسبة للصف والمرحلة العمرية ضمن الكتب التي يستخدمها التلميذ بالصف الثاني. تهدف إلي توفير مواد للقراءة مناسبة للمفردات التي يتعلمها الطالب، وتقديم الأعمال الأدبية لكبار الأدباء التى تزخر بها المكتبة العربية بشكل مبسط للتلاميذ.

١. إخراج الكتاب:

- يراعي تضمين صورة معبرة وواضحة وكبيرة يتضح فيها التفاصيل التي تتيح الفرصة للتلاميذ ممارسة استراتيجيات الفهم القرائى المختلفة.
- خط كتابة المستخدم يكون واضحًا، وكبيرًا بما يتناسب مع خصائص نمو المتعلم في هذه المرحلة العمرية.
- استخدام حركات الضبط والتشكيل على كل كلمات الدرس مما يتيح سهولة القراءة.

تحليل كتاب الصف الثالث الابتدائى : (من إعداد الباحث)

أولا : محور الأهداف التعليمية الواردة بالكتاب وتصنيفها في ضوء مستويات بلوم المعرفية :

وهناك بعض الملحوظات على الأهداف التعليمية الواردة بالكتاب حيث إن بها قصور في قابلية الأهداف للقياس والإجراء، وعدم استخدام الأفعال السلوكية المناسبة القابلة للقياس كاستخدام الفعل يحدد، أو يميز، أو يستنتج في الوحدات الدراسية بالكتاب وعدم مناسبتها لمستوى الفهم

بل إن المستوى المعرفي الذي تندرج تحته مستوى التذكر، وذلك لأن محتوى الهدف في مستوى الاستدعاء والتذكر، أي أن الأهداف غير إجرائية أو قابلة للقياس.

ومن الملاحظ أيضًا عدم مناسبة الأنشطة التعليمية الواردة بالكتاب المدرسي لنسبة الأهداف الموجودة، أي أنه يوجد انفصال بين عدد الأهداف الواردة بالكتاب وعدد الأنشطة التي تحقق تلك الأهداف، وعدم مناسبة بعض الأهداف لمحتوى الدرس كمعالجة المحتوى للجانب الوجداني في دروس علمية أو محتوى علمي.

وباستقراء الأهداف على مستوى الفصل الدراسي الأول والثاني نجد أن نسبة أهداف التذكر في الفصل الدراسي الأول وصلت ٤٠ هدفًا، وفي الفصل الدراسى الثانى وصلت ٤٠ هدفًا أي بواقع ٨٠ هدفًا تعليميًا مقارنة بمستوى الفهم الذي وصل ٢٦ هدفًا بالفصل الدراسى الأول، و٢٠ هدفًا بالفصل الدراسي الثاني أي بإجمالي ٤٦ هدفًا، وبلغ مستوى التطبيق إلى ٧٠ هدفًا (أهداف مستوى التطبيق تنحصر في تنمية فنون اللغة من قراءة، وكتابة، واستماع، وتحدث)، وجاءت مستويات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) إلى ٢٤ هدفًا في هذه المستويات مجتمعة، وهي أقل نسبة من مستويات المجال المعرفي تحققًا.

وهذا يعكس بدوره مستوى الأنشطة التي تعالج تعلم اللغة على اعتبارها معارف ومعلومات يتم حفظها، وليس مهارات لغوية يتم تنميتها، والتدرب عليها، وهذا ما يؤدى ضعف الأداء اللغوى لدى التلاميذ،

ويلاحظ من الأهداف السابقة الواردة بالكتاب أنها ركزت على الجانب المعرفي، والمهاري والذي بلغ ٢١٩ هدفًا، بينما جاءت أهداف المجال الوجداني ١١ هدفًا تعليميًا، وبالرغم أن المنهج اللغوى جاء ليعالج بعض القيم الوجدانية التي يجب أن تغرس لدى التلاميذ، وهى تتعلق بالجانب الوجدانى، ولذلك فإن أهداف المجال المهارى على مستوى الكتاب ٨٧ هدفًا ينبغى أن تركز على ممارسات بدورها تنمى الجانب الوجدانى وتغيير السلوك والمشاعر لدى التلاميذ ككتابة بعض القطع التى تقيس اتجاه، أو ميل لدى تلاميذ نحو حب الوطن ؛ ولأن الأهداف الوجدانية صعبة القياس؛ لأنها تتعلق بالمشاعر والأحاسيس فإن تحويلها إلى أهداف مهارية قابلة للقياس والتطبيق يكون أكثر جدوى لاستخدامه بالتدريبات والأنشطة اللغوية المدرجة بالكتاب المدرسي.

ثانيا : محور – نوع النص (سردي – محادثات – فلسفي...) :

ومن الملاحظ أن دروس الفصل الدراسى الأول والتي بلغت ١٥ (خمسة عشر درسًا) جاءت في صورة محتوى سردى للنصوص بالرغم أن درس الأهرامات جاءت في شكل محادثة، ودرس الإسكندرية جاء في صورة حوارية، ولكن مضمون محتوى الدروس جاء في صورة سردية أى أن الدروس بالفصل الدراسى الأول جاءت في صورة سردية، وتضمن الفصل الدراسى الأول نصين شعريين، وهما نشيد وطني، ونشيد حياة عصفور.

وجاءت دروس الفصل الدراسى الثانى في ١٥ (خمسة عشر درسًا) جاءت في صورة سردية عدا درس الطعام المفيد الذي جاء في صورة

محادثة، وباقي الدروس جاءت في صورة سردية منها نصان شعريان، وهما : نصائح غالية، وهيا للنشاط، وهذا يعنى أن الدروس تضمنت درسين في المحادثة، و٢٨ درسًا في إطار السرد والحكى للمعلومات النظرية التى تضمنت موضوعات الكتاب المختلفة، ونوع النص يؤثر بشكل كبير على استراتيجية التدريس المستخدمة، والتى تركز أيضًا على السرد، والحكى وعرض المعلومات النظرية للموضوعات التى يقرأها التلاميذ، والتى لا تنمى لديهم سوى الحفظ والاسترجاع، وليس الفهم والتحليل.

ولم تتضمن دروس الفصل الدراسى الأول والثاني دروس جاءت في صورة حوارية، أو جدلية، أو مناقشات حتى تساعد التلاميذ على التفكير، وتنمية مهارات التفكير العليا من تعلم اللغة، أما النصوص السردية فهى تساعد التلاميذ على استرجاع وحفظ المعلومات، وليس التدريب على فهم المضمون وتنمية مهارات الفهم القرائى لدى التلاميذ.

ثالثا : محور– الإخراج الفني :

تضمن تحليل هذا المحور في الصور المعروضة بالكتاب المدرسي فقد جاءت غير طبيعية لا تعبر عن الواقع، وجاء حجم الخط صغير وغير مناسب ؛ لأنه بحجم ١٠، أو ١٢ (عمار : ٢٠٠٢)، وغير مناسب لمستوى مقروئية التلاميذ لموضوعات القراءة التى يتعلمونها، واللون جاء صارخًا وغير معبر وغير متناسق، وغير مريح للبصر، ولا يساعد على تنمية الخيال لدى التلاميذ، وذلك كما في درس الموسيقى مثلاً، والألوان المستخدمة فيه، وعدد الأسطر جاء كبير وكثير في داخل الصفحة الواحدة، ولا يوجد

فراغات بيضاء بين الأسطر في الصفحة الواحدة، وكثافة الورقة أو ما يقصد بحجم الورقة جاء على وزن ٧٠ جرام مما يساعد التلاميذ على تمزيق الورقة، واستهلاكها في أثناء العام الدراسي.

رابعا : محور – مكونات القراءة :

تضمن هذا المحور تحليل كتاب الصف الثالث الابتدائي في ضوء مكونات القراءة الخمسة، وهى على النحو التالي : المبدأ الأبجدى، والذي يقصد به في الدراسة الحالية الربط بين الرمز والصوت، والظواهر الصوتية التى يتضمنها الكتاب اقتصرت على الشدة، والتنوين، والألف اللينة، والألف الممدودة، وعلاقتها بالأنشطة، والتدريبات التى تعالج تدريس هذه الظواهر الصوتية بالكتاب المدرسى، وكيفية تقديمها للتلاميذ في صورة مناشط تعليمية، والوعى الصوتى، والذى يتضمن ورود مجموعة من الأنشطة للتلاميذ تتضمن المستويات الخمسة للوعي الصوتى، وهى الوزن والقافية، والمقاطع الصوتية، والتهجئة، والدمج، والتلاعب الصوتى، ويأتي ثالث المكونات وهو الحصيلة اللغوية، والتي سيعالج في محور المفردات، والطلاقة، والفهم القرائى. وسيأتي تناول الجانب الأول، وهو المبدأ الأبجدى :

-المبدأ الأبجدى:

جاءت الوحدة الأولى بالكتاب لتتضمن ٥٦ ظاهرة للشدة، و٣٤ لظاهرة التنوين، و٣٤ لظاهرة الألف الممدودة، ١١ ظاهرة للألف اللينة، وتأتى الوحدة الثانية التى تضمنت ٨١ ظاهرة للشدة، و٣٤ ظاهرة للتنوين، و٢٣٣ ظاهرة للألف اللينة، و٦ ظاهرات للألف اللينة، وجاءت

الوحدة الثالثة التى تضمنت ٨٦ ظاهرة للشدة، و٣٥ ظاهرة للتنوين، و٢٠٥ ظاهرة للألف الممدودة، و١٤ ظاهرة للألف اللينة، وأما عن الوحدة الرابعة التى اشتملت ٧٥ ظاهرة للشدة، و٦٣ ظاهرة للتنوين، و٢١٣ ظاهرة للألف الممدودة، و١٠ ظواهر للألف اللينة. ثم تأتى الوحدة الخامسة، والتي بلغت ٧٠ ظاهرة للشدة، و٢٦ ظاهرة للتنوين، و٢٣٩ ظاهرة للألف الممدودة، و٨ ظواهر للألف اللينة ومثلت الوحدة السادسة والأخيرة بالكتاب المدرسى نسب ١٠٧ ظاهرة للشدة، و١٢ ظاهرة للتنوين، و١٤٦ ظاهرة للألف الممدودة، و٦ ظواهر للألف اللينة.

وبالرغم من ورود هذا الكم من الظواهر الصوتية التى كان من المفترض معالجتها من خلال الأنشطة والتدريبات التى تعالج تدريسها، لم ترد أنشطة لمعالجتها داخل الكتاب المدرسي، وذلك بالرغم من ثراء المحتوى المعرفي بهذه الظواهر الصوتية إلا أن الكتاب لم يعالجها تدريسيًا لتنمية المبدأ الأبجدى لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

-**الوعى الصوتى**:

مستويات الوعى الصوتى الخمسة لم يرد منها سوى بعض أنشطة على مستوى الوزن والقافية في درس أمين الفصل ص ٢٧، ودرس لوحة جميلة سؤال ٧ صفحة ٧٠، ودرس في النادي صفحة ٨١ سؤال رقم ٤، ودرس عادات ضارة سؤال ١١ صفحة ٥٧، ودرس الإناء العجيب سؤال ٦ صفحة ٦٩، ودرس البخلاء الثلاثة سؤال رقم ٩ صفحة ٧٤، ودرس الإسكندرية السؤال الخامس صفحة ٤٣، ودرس الأرض الحمراء السؤال التاسع صفحة ٥٤، ولم يرد سوى تدريبًا واحدًا في درس الأهرامات

للسؤال الخامس بصفحة ٣٦. أما باقي المستويات فلم يرد عنها أية أنشطة تنمى الوعى الصوتى لدى تلاميذ الصف الثالث.

-الطلاقة:

ويقصد بمكون الطلاقة تلك الأنشطة التى تساعد التلاميذ على تنمية السرعة، والدقة اللغوية، والقدرة على التعبير. وهذا المكون لم يرد فيها إلا بعض الأنشطة التى وردت بالكتاب فمثلاً الوحدة الأولى ورد بدرس زيارة مريض سؤال ٢، ٦، ودرس أمين الفصل سؤال رقم ٧، و١٠، وبالوحدة الثانية ورد بدرس تلوث الغذاء سؤال رقم ١، ودرس نشيد نصائح غالية ورد سؤال رقم ٦، وفي الوحدة الثالثة ورد بدرس لوحة جميلة سؤالاً واحدًا ينمى سرعة التلاميذ على القراءة، ويأتي بعد ذلك الفصل الدراسي الثاني لنجد بعض الأسئلة التى وردت بدرس وسائل المواصلات للأسئلة ٥، و٨، ودرس نشيد وطني ورد به سؤالاً واحدًا السؤال رقم ٤. وبالرغم من هذا العدد القليل من الأنشطة التى تنمى مكون الطلاقة أحد مكونات القراءة إلا أن الكتاب يحتاج إلى بناء أنشطة تساعد التلاميذ على تنمية الطلاقة لديهم (ملحق الطلاقة).

-الفهم القرائى:

هناك العديد من استراتيجيات الفهم القرائى التى تساعد التلاميذ على فهم المضمون القرائى الذي يقومون بقراءته، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية التوقع من خلال الصورة، والتوقع من خلال العنوان، واستراتيجية الأسئلة المباشرة وغير المباشرة، والتوقع في أثناء القراءة، واستراتيجية المراقبة الذاتية، واستراتيجية التلخيص.

فقد اقتصر دروس يوم النجاح، وفي الطريق، وزيارة مريض وأمين الفصل، نشيد لا تقطف الزهور، والطعام المفيد، وتلوث الغذاء، والجسم السليم، وعادات ضارة، ونشيد نصائح غالية، ولوحة جميلة، والموسيقى نشيد هيا للنشاط، ودرس التليفزيون، والكمبيوتر ووسائل المواصلات، والأهرامات، وبحر العلوم، الإسكندرية، وأسوان، والأرض الحمراء، ونشيد وطني، وذكاء أم، والإناء العجيب، والصياد والسمكة، ونشيد حياة عصفور استخدمت أسئلة مباشرة وغير مباشرة بالرغم أن هذا الرصد على اعتبار نوع السؤال، وليس على إجراءات التدريس المدرجة بدليل المعلم، والتي تنمى التساؤل لدى التلاميذ بل جاءت هذه الأسئلة في صورة تدريبات يجيب عنها التلاميذ.

وورد بالكتاب مجموعة من الدروس التى استخدمت استراتيجية التوقع من خلال الصورة كدرس القراءة الذي ورد بالوحدة الثالثة، ودرس في النادي، والتليفزيون، والأهرامات، ونشيد وطني، وذكاء أم، فهذه الدروس وردت بها هدف يتوقع التلميذ من خلاله مضمون الدرس من خلال الصورة التى أمامه.

ولكن بالرجوع لدليل المعلم لم يجد الباحث دليلاً للإجراءات التدريسية التى تساعد المعلم على تنفيذ تلك الاستراتيجية مع التلاميذ بالفصل الدراسي، ولكن وردت الاستراتيجية في صورة هدف تعليمي ورد بهذه الدروس، وليس له أى إجراءات تدريسية تساعد على تدريسه للتلاميذ (لمزيد من التفصيل انظر ملحق الفهم القرائى) .

ملحوظة :

لم يتم التحدث عن مكون الحصيلة اللغوية في هذا المحور بل سيفرد لها محورًا يعالج المفردات التى وردت بالكتاب المدرسى، وتحليلها.

خامسا : محور – الأساليب والتراكيب اللغوية :

جاءت الأساليب والتراكيب متنوعة بكتاب الصف الثالث الابتدائي، فوردت على النحو التالي :

ورد بالوحدة الأولى بالكتاب، والتي تضمنت خمسة دروس ١٢٤ جملة، منها ٢٤ جملة اسمية، و١٠٠ جملة فعلية،، كما جاءت الأساليب الخبرية بشكل كبير حيث ورد ١١٧ أسلوبًا خبريًا بالوحدة، و٧ أساليب إنشائية جاء منها ٦ أساليب للاستفهام، وأسلوب واحد للنداء، ولم يستخدم أى أغراض أخرى للأساليب كالنفي، والتعجب، والقسم وغيرها بالرغم من ورودها كأحد معايير بناء المنهج للصف الثالث الابتدائي.

وأما الوحدة الدراسية الثانية والتي تكونت من خمسة دروس أيضًا فقد جاء عدد الجمل ١٢١ جملة، منها ٤٧ جملة اسمية، و٨٤ جملة فعلية، و٨٥ جملة طويلة، و٣٦ جملة طويلة، و١٧١ أسلوبًا خبريًا، و١٤ أسلوبًا إنشائيًا منها : ٧ استفهام، و٦ أمر، ١ نداء.

والوحدة الثالثة والمكونة من خمسة دروس وصلت عدد الجمل ١١٩ جملة منعا ٢٢ جملة اسمية، و٩٧ جملة فعلية، و١٠٦ جملة خبرية، و١٣ جملة إنشائية جاءت للأغراض التالية : ١٠ للأمر، و١ للاستفهام، و٢ للنداء.

وجاءت الوحدة الرابعة المكونة من دروس أيضًا لعدد ١٠٦ جملة منها ٥٢ اسمية، و٥٤ جملة فعلية، و٨٧ أسلوبًا خبريًا، و١٩ أسلوبًا إنشائيًا جاء منها ١٢ للاستفهام، و٧ للأمر، وأما الوحدة الخامسة، والتي تقسمت إلى خمسة دروس ورد بها ١٣١ جملة منها ٥٥ جملة اسمية، و٧٦ جملة فعلية، و١٠٧ أسلوبًا خبريًا، و٢٤ أسلوبًا إنشائيًا منها ١٢ للاستفهام، و١١ للأمر، و١ للتعجب، وتأتى الوحدة السادسة والأخيرة، والتي تكونت من خمسة دروس، ورد بها ١١٥ جملة منها ٥٣ جملة اسمية، و٨٢ جملة فعلية، و٩٧ أسلوبًا خبريًا، و١٨ أسلوبًا إنشائيًا منها ٨ للاستفهام، و٩ للأمر، و١ للتعجب.

ومن الملاحظ من التحليل السابق لمحور الأساليب والتراكيب كثرة عدد الجمل الوارد بالدروس، والمبالغ فيه، والذي يحتاج إلى مجهود كبير في عملية التدريس، وعدم مناسبة الأنشطة والتدريبات الواردة بالكتاب المدرسي لهذا الكم من الأنشطة، وعدم تنوع أساليب الإنشاء الواردة بالكتاب المدرسي اقتصرت حول الاستفهام فقط، وقليل منها جاء للأمر، والنداء وبإحصاء عدد الجمل التى جاءت بالكتاب، وكان عددها ٧١٦ جملة، كل هذا العدد من الجمل الطويلة لتلميذ الصف الثالث الابتدائي قد يؤثر على نسبة مقروئية الكتاب المدرسي، بل من الممكن أن يمثل صعوبة في مستوى التعرف القرائي، أو ما يسمى بالفهم السطحي أو الحرفي للنص، ويتطلب استخدام استراتيجيات للفهم القرائي تناسب تدريس هذا الكم من الجمل.

سادسا : محور – القيم والقضايا المتضمنة بالكتاب :

ورد مجموعة من القيم التى تضمنت الوحدات الدراسية بالكتاب المدرسي سيتم تناولها على النحو التالي، ففي الوحدة الأولى، والتي تضمنت ١١ قيمة، وهى على الترتيب وفقًا لما جاء بدروس الوحدة الدراسية، فهى حسن استخدام الموارد وتنميتها، والإسراف الاتصالي، وحسن استخدام الموارد والصحة الوقائية والعلاجية، والعولمة والصحة الوقائية، وحسن استخدام الموارد واحترام العمل، وحسن استخدام الموارد وتنميتها، والتعاون،و العمل.

والوحدة الثانية جاء بها ٦ قيم تكررت على مدار الدروس الخمس، وهى التربية من أجل المواطنة – السياحة وتنمية القيمة السياحية – حب الوطن – الولاء والانتماء، السياحة وتنمية الوعي السياحي – البيئة وحمايتها وتجميلها والمحافظة عليها، وجاءت الوحدة الثالثة ورد بها ١٥ قيمة هي الصداقة، والتسامح مع الأخرى، وقيمة الإصلاح بين المتخاصمين، وقيمة العمل، واحترام العمل وجودة الإنتاج، والبعد عن الطمع، وعاقبة الخداع، وعاقبة البخل وبشاعته، وعدم الحرص على المال، والقناعة، واحترام العمل وجودة الإنتاج، وعدم الكسل، والسعي للعمل.

وأما الوحدة الرابعة تضمنت ١٢ قيمة جاءت على النحو التالي : احترام العمل وجودة الإنتاج، والاقتصاد، والكفاح، والسعادة، والبيئة حمايتها، وتجميلها، والمحافظة عليها، والأدب، وحقوق الإنسان، والتسامح والتربية من أجل السلام، والتربية من أجل المواطنة، والتعاون، والبيئة

حمايتها، وتجميلها والمحافظة عليها. وقد ورد بالوحدة الخامسة ١١ قيمة على مدار الخمس دروس جاءت على النحو التالي: الصحة الوقائية والعلاجية، وقيمة الطعام المفيد، والنظافة العامة، وتكررت هذه القيم على مدار الدروس الخمس بجدول القيم والقضايا المتضمنة بالكتاب.

وكانت الوحدة السادسة والأخيرة بالكتاب المدرسي، والتي اشتملت على ١٠ قيم جاءت على النحو التالي : حسن استخدام الموارد، وتنمية مهارات الرسم، والتربية من أجل المواطنة، وهواية الموسيقى، وأهمية الرياضة في بناء الجسم، وتكررت هذه القيم على مدار دروس الوحدة السادسة بالكتاب المدرسي (ولمزيد من التفاصيل انظر إلى ملحق القيم والقضايا المتضمنة الواردة بنهاية الدراسة).

ومن الملاحظ أن القيم التى وردت جاءت في الكتاب بشكل مباشر، ولم يرد لها مدخل للتدريس فمدخل تدريس القيم والقضايا المتضمنة من المداخل المهمة في عملية التدريس، حتى لا تتحول القضايا والقيم إلى تعبيرات مجازية لا يمكن استخدامها في التدريس، وحتى لا تصبح القيم مجرد حلية للكتاب دون التطرق على كيفية تنميتها في سلوك التلاميذ ؛ لتنمية الجوانب الوجدانية لدى التلاميذ من خلال مقرر اللغة العربية للتلاميذ، وهناك ملاحظة أخرى أنه ورد ت القيم المتضمنة في جدولها المدرج بالكتاب دون تعرض أنشطة وتدريبات لتنميتها، أو مجرد قيم ليس لها علاقة بموضوع الدرس، أى أن بعض القيم جاءت بصورة غير وظيفية.

سابعا : محور – الجانب المهارى :

يتناول تحليل هذا المحور تحليل أسئلة الكتاب المدرسي، وأنشطته الواردة بالكتاب، ولم يتم تناول تحليل الأهداف التربوية الواردة ؛ لأنه تم معالجتها بمحور الأهداف التعليمية، والتي وصلت ٤٦ هدفًا وردت بالفصل الدراسي الأول، موزعة على خمسة عشر درسًا لجميع الفنون اللغوية من قراءة وكتابة، واستماع، وتحدث.

ووصلت أهداف الجانب المهارى ٤١ هدفًا موزعة على خمسة عشر درسًا من دروس الفصل الدراسي الثاني، وإنما ما تم تحليله الأسئلة والتدريبات الواردة بنهاية محتوى كل درس على حدة، وستبين النتائج مجموعة الأنشطة الواردة في كل وحدة دراسية لكل فن على حدة.

فورد بالوحدة الأولى التى اشتملت على خمسة دروس ٢١ نشاطًا للقراءة، ٢٧ تدريب للكتابة، و١٥ نشاط للاستماع، و١٦ للتحدث. والوحدة الثانية والمكونة من خمسة دروس ورد بها ١٠ أنشطة للقراءة، و٩ أنشطة للكتابة، و٩ أنشطة للاستماع، و(٢) نشاطان للتحدث، وجاءت الوحدة الثالثة التى اشتملت على خمسة دروس أيضًا لتشتمل على ١٥ نشاطًا للقراءة، و١٤ نشاطًا للكتابة، و١٠ أنشطة للاستماع، و٥ أنشطة للتحدث.

أما الوحدة الرابعة التى تكونت من خمسة دروس جاءت أنشطة فن القراءة بعدد ١٦ نشاطًا، وفن الكتابة ٣٦ نشاطًا، وفن الاستماع ٧ أنشطة، والتحدث ٦ أنشطة، والوحدة الخامسة بعدد ٣١ نشاطًا للقراءة،

و٤٢ نشاطًا للكتابة، و١٠ أنشطة للاستماع، و٩ أنشطة للتحدث، ولكن الوحدة السادسة فقد تمثلت فيها الأنشطة ب ١٥ نشاطًا للقراءة، و٧ أنشطة للكتابة، و١١ نشاطًا للاستماع، و١٣ نشاطًا للتحدث.

والمستقرئ لأنشطة الكتاب نجد أن تدريبات الاستماع، والتحدث على مستوى المنهج، والتي بلغت ٦٢ تدريبًا للاستماع، و٥١ تدريبًا للتحدث جاءت تدريبات للقراءة مثال تحديد الفكرة من النص، أو كتابة الفكر الفرعية للنص الذي استمعت إليه، وهى في حقيقة أنشطة كتابة، وقراءة، وليست أنشطة استماع وتحدث. وبتحليل دليل المعلم لم يوجد استراتيجيات تدريس الاستماع والتحدث بشكل إجرائي يحقق أهداف الاستماع والتحدث بالكتاب المدرسي، وتنميته لدى التلاميذ. واقتصرت استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة على استراتيجيات القراءة الجهرية الأدائية، والقراءة الصامتة، ولا يوجد بدليل المعلم استراتيجيات لتدريس القراءة تساعد التلاميذ على تنمية مهارات التحليل والفهم القرائي لدى التلاميذ، كما اقتصرت استراتيجيات تدريس الكتابة على التكرار وتقديم التغذية الراجعة، والإملاء المنقول والاختباري، وليس على استراتيجيات متنوعة لتدريس الكتابة.

ثامنا : محور– المفاهيم المعرفية :

عند تحليل المفاهيم المعرفية فسيقتصر التحليل على تحديد المفاهيم العلمية الواردة بالكتاب، والمفاهيم الأدبية واللغوية، المفاهيم الجغرافية، ومفاهيم الثقافة العامة، فأما الوحدة الأولى فلم يرد بها مفهومًا علميًا

واحدًا، ولم يرد بها مفهومًا أدبيًا، أو جغرافيًا، وجاء بها مفهومًا واحدًا للثقافة العامة، وهو الكاميرا تستخدم في التصوير في درس الكمبيوتر الدرس الثاني من دروس الوحدة.

وجاءت الوحدة الثانية لتشتمل على ٣ مفاهيم علمية عامة، و٣ مفاهيم أدبية كاستخدام الأساليب كأسلوب التعجب، والجانب البياني وبخاصة التشبيه، و١ مفهومًا جغرافيًا مثل البحيرات العذبة، واحتفالات أهل سيوة كأحد المفاهيم العامة. وأما الوحدة الثالثة لم يرد بها مفهومًا علميًا واحدًا، وورد بها ٢١ مفهومًا أدبيًا كالسجع، وضبط الكلمات، وكتابة القصة، وأساليب المجاز، والتشبيه، والحكايات والقصص، واستخدام الضمائر، ولم يرد بالوحدة مفهومًا جغرافيًا، أو مفاهيم ترتبط بالثقافة العامة. والوحدة الرابعة لم يرد بها مفهومًا علميًا واحدًا، وورد بها ١٦ ستة عشر مفهومًا أدبيًا، ولم يرد بها مفهومًا جغرافيًا، أو مفهومًا للثقافة العامة.

ثم كانت الوحدة الخامسة فورد بها ٧ مفاهيم علمية ترتبط بمكونات الغذاء، والبروتين، والفيتامينات، وجاء بها ١٢ مفهومًا أدبيًا ولغويًا عامًا، ولم يرد بها مفاهيم جغرافية، أو مفاهيم ثقافة عامة، ثم انتهى الكتاب بدروس الوحدة السادسة، والتي لم يرد بها مفهومًا علميًا واحدًا، وورد بها ٥ مفاهيم أدبية ولغوية كأسلوب الأمر والنهى والنفي، وظرفي الزمان والمكان، والضمائر للمفرد والمثنى والجمع، ولم يرد بها مفهومًا جغرافيًا أو ثقافة عامة.

وبتحليل المحور السابق نجد ندرة استخدام المفاهيم العلمية التى يجب أن تقدم للتلاميذ، وكأن الكتاب قد صدف عنها، وامتنع عن ربط التلميذ

بالمفاهيم العلمية الحديثة التى ينبغي على التلاميذ تعلمها بالقرن الحادي والعشرين حتى إن المفاهيم التى وردت بالوحدة الخامسة لا تعطى مفهومًا علميًا حقيقيًا للتلميذ حتى يستيقن ويتعرف مفهوم الغذاء، والبروتين، والفيتامين، وكان من المفترض تقديم قاموس علمي مصغر للتلاميذ بأهم المفاهيم الوردة بالكتاب.

وأيضًا استراتيجية تدريس تلك المفاهيم العلمية، والثقافة العامة من خلال النص اللغوى الذي يدرسه التلاميذ، وعدم استخدام استراتيجيات تدريس الثقافة العامة التى ندر ورودها بالكتاب المدرسي فورد مفهوم ثقافة عامة عن الكاميرا هي التى تستخدم في التصوير، أو كما ورد في درس التليفون مثل التليفون يقصر المسافات، وهو مفهوم ثقافة عامة بسيطة بل حقيقة لا تنمى التفكير أو افتراض منطقي لا يحتاج تفكير.

وورد مفهومًا جغرافيًا واحدًا بالوحدة الثانية عن أهل سيوة والبحيرات العذبة، وهى مفاهيم عامة لا يمكن أن يعول عليها في تعاليم المعارف العامة والعلمية التى ينبغي أن يدركها التلاميذ، ويتفهمونا ؛ لتربطهم بالثقافة العامة العالمية.

تاسعا : محور– استراتيجيات التدريس المستخدمة بدليل المعلم :

استخدم دليل المعلم لكتاب الصف الثالث الابتدائي مجموعة من الاستراتيجيات هي على سبيل التحديد والحصر الدقيق : الحوار والمناقشة، والعمل في مجموعات، والتعلم الذاتي، وتمثيل الأدوار، والغناء الجماعي، وحل المشكلات، الاستقصاء، والعصف الذهني، والمجوعات التعاونية،

والتصور البصري، والقراءة الجماعية والفردية، والقص، وإجراء البحوث الفردية، والقراءة التأملية، وبتحليل دليل المعلم حددت الاستراتيجيات المستخدمة في كل وحدة على حدة كالتالي :

الوحدة الأولى استخدمت استراتيجية الحوار والمناقشة في دروسها الخمسة، واستخدمت التعلم التعاوني عدا درسي في الطريق، وزيارة مريض، وأيضًا التعلم الذاتي عدا دروس في الطريق، وزيارة مريض، وأمين الفصل، ولا تقطف الزهور.

والوحدة الثانية استخدمت القراءة الفردية والجماعية، والغناء الجماعي، والمناقشة والحوار، ولم تستخدم الوضع في فئات والاستقصاء كما بدرس الطعام المفيد، وحل المشكلات كما بدرس مكونات الغذاء، والتصنيف في وضع الفئات كما بدرس الجسم السليم، والعصف الذهني كما بدرس العادات الضارة، والعمل في مجموعات كما بدرس نشيد نصائح غالية.

أما الوحدة الثالثة ، فاستخدمت القراءة الفردية والجماعية والتصور البصري بدرس لوحة جميلة، ولم تستخدم التعلم التعاوني كم ورد ص ٨٢، واستخدمت القراءة الفردية والجماعية بدرس الموسيقى، ولم تستخدم التعلم التعاوني والقص، واستخدمت القراءة الفردية والجماعية، والمناقشة، والاستقصاء، ولم تستخدم القراءة التأملية، وإجراء البحوث الفردية، وفي درس النادي استخدمت القراءة للتأمل، والعمل في مجموعات، ولم تستخدم التصنيف والوضع في فئات، وحل المشكلات والاستقصاء

والتعلم التعاوني، وأما درس نشيد هيا للنشاط فاستخدموا الغناء الجماعي، ولم يستخدم التعلم التعاوني والقراءة التأملية كما ورد في ص ١٠٤.

والوحدة الرابعة في درس التليفون استخدمت استراتيجيات الحوار والمناقشة، والعمل في مجموعات، والقراءة الفردية والجماعية كما ورد ص ١١٤، واستخدم في درس التليفون استراتيجيات الحوار والمناقشة والعمل في مجموعات، والقراءة الفردية والجماعية والتعلم الذاتي كما في ص ١٢١ وما بعدها، وفي درس الكمبيوتر استخدمت استراتيجيات الحوار والمناقشة والقراءة الفردية والجماعية، ولم تستخدم استراتيجيات العمل في مجموعات والتعلم الذاتي كما في ص ١٢٧، وأما درس وسائل المواصلات فاستخدمت فيه استراتيجيات الحوار والمناقشة والقراءة الفردية والجماعية، ولم يستخدم العمل في مجموعات والتعلم الذاتي كما في ص ١٣٢، ودرس بحر العلوم استخدمت استراتيجيات الحوار والمناقشة والغناء الجماعي والفردي، ولم تستخدم العمل في مجموعات كما في ص ١٣٧.

وجاءت الوحدة الخامسة فاستخدمت بدرس الأهرامات استراتيجيات القراءة الفردية والجماعية، والمناقشة، والألعاب التعاونية، ولم تستخدم التعلم التعاوني كما ورد ص ١٤٤ بدليل المعلم، وأما درس الإسكندرية فاستخدم استراتيجيات القراءة الفردية والجماعية والعمل في مجموعات، والتعلم باللعب كما في ص ١٥٠ وما بعدها، وفي درس أسوان استخدم استراتيجيات القراءة الفردية والجماعية والمناقشة والتعلم التعاوني، ولم يستخدم حل المشكلات والاستقصاء كما في ص ١٥٥، وفي درس الأرض الحمراء استخدم استراتيجية القراءة الفردية والجماعية، والحوار والمناقشة،

والتصنيف في وضع الفئات، ولم يستخدم العصف الذهني كما في ص ١٥٨، ودرس نشيد وطني فاستخدم استراتيجية الغناء الجماعي، ولم يستخدم استراتيجية حل المشكلات في تدريس النص الشعري كما في ص ١٦٩.

والوحدة السادسة في درس ذكاء أم ص ١٧٣ استخدمت استراتيجية الحوار والمناقشة، ولم تستخدم استراتيجية تعلم الأقران والعمل في مجموعات، وأما درس الأداء العجيب ص ١٧٨ استخدم الحوار والمناقشة ولم يستخدم العمل في مجموعات والتعلم التعاوني، ودرس البخلاء الثلاثة استخدم الحوار والمناقشة والعمل في مجموعات، ولم تستخدم استراتيجية تعلم الأقران كما في ص ١٨٢، وجاء درس الصياد والسمكة فاستخدم الحوار والمناقشة، ولم يستخدم العمل في مجموعات كما في ص ١٨٩، ودرس نشيد عصفور استخدم الحوار والمناقشة، ولم يستخدم العمل في مجوعات كما في ص ١٩٥.

والملاحظ من التحليل السابق مجموعة من النقاط كالآتي :

١- كثرة عدد الاستراتيجيات المستخدمة بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

٢- كتابة أسماء استراتيجيات، ولم يتضح استخدامها وإجراءاتها الواضحة في الدرس كاستراتيجية لعب الأدوار.

٣- الخلط في استخدام إجراءات تدريس الحوار والمناقشة، والعصف الذهني وعدم التوفيق بينهما للمعلم.

٤- هل من الممكن استخدام استراتيجيات التعلم النشط بهذا الكم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائى، أم من الأنسب استخدامها لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى وما بعدها أى بعد التمكن من تعلم القراءة والكتابة ومهارات اللغة الأساسية، والتركيز على التدريس المباشر في تدريس المهارات والظواهر اللغوية للتلاميذ.

٥- استخدام بعض الاستراتيجيات التى لا تناسب المحتوى اللغوى للتلاميذ كاستراتيجيات التدريس الاستقصائي، والبحوث الإجرائية التى تناسب تدريس المفاهيم العلمية والنحوية، وما إلى ذلك.

محور–التقويم والأسئلة:

تم تحليل كتاب الصف الثالث الابتدائى في أسئلة التقويم في ضوء الأسئلة المقالية، والموضوعية، والأسئلة المباشرة، والأسئلة غير المباشرة (الضمنية)، وتم التركيز على المفردات المفردة، وليس الأسئلة العامة التى تشتمل على مجموعة من الأسئلة الفرعية بل حللت الأسئلة بشكل مفرد لكل سؤال على حدة كما يلي :

الوحدة الأولى وورد بدرس يوم النجاح ١٥ سؤال مقالى، و١٣سؤال موضوعى، و٢٦ سؤال مباشر، و٢ غير مباشر، وفي درس في الطريق ورد ٢٥ سؤال مقال، و١٣ سؤالاً موضوعيًا، و٣٤ سؤالً مباشرًا، و٥ أسئلة غير مباشرة، ودرس زيارة مريض ٢٣ سؤال مقالى، و١٦ سؤال موضوعى، و٣٣ سؤال مباشر، و٦ أسئلة غير مباشرة، وفي درس أمين الفصل ورد ٣٩ سؤال مقالى ٥ سؤال موضوعى، ٣٨ سؤال مباشر، و٦ أسئلة غير

مباشر، والأنشطة العامة والتدريبات ورد بها ٢٧ سؤال مقالى، و٩ أسئلة موضوعية، و٢٧ سؤال مباشر، و٥ غير مباشر.

والوحدة الثانية في درس الطعام المفيد ٣٥ سؤال مقالى، و١١ سؤال موضوعى، و٤٠ سؤال مباشر، و٤ غير مباشر، وفي درس تلوث الغذاء ورد بها ٣٠ سؤال مقالى، و١١ سؤال موضوعى، و٢٦ سؤال مباشر، و٦ غير مباشر، وفي درس الجسم السليم ٣٦ سؤال مقالى، و٩ سؤال موضوعى، و٣٦ سؤال مباشر، و٦ غير مباشر، وفي درس عادات ضارة ٣١ سؤال مقالى، و١١ موضوعى، و٣٧ سؤال مباشر، و٥ غير مباشر، وفي درس نصائح غالية ١٨ سؤال مقاليًا، و٧ أسئلة موضوعية، و١٦ سؤال مباشر، و٤ غير مباشر، وأما درس أنشطة العامة والتدريبات ٣٢ سؤال مقالى، و١٣ سؤال موضوعى، و١٦ سؤال مباشر، و٥ غير مباشر.

والوحدة الثالثة في درس لوحة جميلة ورد بها ٣١ سؤال مقال، و١٦ سؤال موضوعى، و٣٧ سؤال مباشر، و٥ أسئلة غير مباشرة، ودرس الموسيقى ٢٢ سؤال مقال، و١٤ سؤال موضوعى، و٣١ سؤال مباشر، و٤ أسئلة غير مباشرة، ودرس القراءة ٢١ سؤال مقال، و٤ أسئلة موضوعية، و١٧ سؤال مباشر، و٧ أسئلة غير مباشرة، وفي درس في النادي ٥٥ سؤال مقال، وسؤال موضوعى، ٤٥ سؤال مباشر، و١١ سؤال غير مباشر، وفي درس نشيد هيا للنشاط ورد بها ١١ سؤال مقال، و٩ موضوعى، و١٤ سؤال مباشر، و١١ سؤال غير مباشر، وفي درس أنشطة عامة على الوحدة ورد بها ٢٥ سؤال مقالى، و٨ أسئلة موضوعية، و٢٢ سؤال مباشر، و١٠ أسئلة غير مباشرة.

وجاءت الوحدة الرابعة في درس التليفون ورد بها ٢٤ سؤال مقال، و١٦ سؤال موضوعى، و٢٨ سؤال مباشر، و٦ أسئلة غير مباشرة، ودرس التليفزيون ٢٦ سؤال مقال، و٢١ سؤال موضوعى، و٢٢ سؤال مباشر، و٧ أسئلة غير مباشرة، وفي درس الكمبيوتر ٢٦ سؤال مقال، و٢٣ سؤال موضوعى، و٢٧ سؤال مباشر، و٦ أسئلة غير مباشرة، وفي درس وسائل المواصلات ٣٤ سؤال مقال، و٢٣ سؤال موضوعى، و٣٣ سؤال مباشر، و٧ أسئلة غير مباشرة، وفي درس بحر العلوم ١١ سؤال مقال، و١٠ أسئلة موضوعية، و١٨ سؤال مباشر، و٦ أسئلة غير مباشرة.

وورد بالوحدة الخامسة في درس الأهرامات ٢١ سؤال مقالى، و٢١ سؤال موضوعى، و٣٦ سؤال مباشر، و٣ أسئلة غير مباشرة، وفي درس الإسكندرية ١٢ سؤال مقال، و٣١ سؤال موضوعى، و٣١ سؤال مباشر، و٩ أسئلة غير مباشرة، وبدرس أسوان ٦ أسئلة مقال، و٢ موضوعى، و٨ مباشر، ولا توجد أسئلة غير مباشرة، وفي درس الأرض الحمراء ٧ أسئلة مقال، و٢٦ سؤال موضوعى، و٢٦ سؤال مباشر، و٦ غير مباشر، وفي درس نشيد وطني ١٩ سؤال مقال، و١٣ سؤال موضوعى، و٢٦ سؤال مباشر، ٦ أسئلة غير مباشرة، وفي التدريبات على الوحدة الخامسة ٧ مقال، و٤ موضوعى، و٩ مباشر، و٤ غير مباشر.

وأما الوحدة السادسة في درس ذكاء أم ورد به ٢٠ سؤال مقال، و٩ موضوعى، و٢٣ سؤال مباشر، و٤ غير مباشر، وفي درس الإناء العجيب ١٧ سؤال مقال، و١٢ سؤال موضوعى، و٢٥ سؤال مباشر، و٤ غير مباشر، وبدرس البخلاء الثلاثة ورد به ٣٨ سؤال مقالى، و١٤ سؤال

موضوعى، و٣٥ سؤال مباشر، و٩ غير مباشر، وفي درس الصياد والسمكة ٣٥ سؤال مقال، و٣٠ سؤال موضوعى، و٢٠ سؤال مباشر، و٥ غير مباشر، وفي درس نشيد حياة عصفور ٢٥ مقال، ٢٤ سؤال موضوعى، و٣٧ سؤال مباشر، و٢ غير مباشر، والأنشطة العامة والتدريبات على الوحدة ١١ سؤالاً مقال، و٤ أسئلة موضوعية، و٧ أسئلة مباشرة، ٤ غير مباشرة.

ومن تحليل ما سبق يتضح لنا مجموعة من الملاحظات التالية :

١- التركيز على تحليل الأسئلة المفصلة، أى الأسئلة الفرعية وليس الأسئلة العامة.

٢- الأسئلة لا ترتكز على مواصفات الأسئلة الصحيحة لأسئلة المقال، أو الأسئلة الموضوعية بالرغم من ورود السؤال في شكل موضوعى أو مقالى، ولكنه لا يخضع لمواصفات الصحيحة لبناء السؤال.

٣- عدم وضع أسئلة في بعض الدروس كالحديث النبوي الشريف في درس الطريق.

٤- صعوبة بعض الأسئلة على مستوى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى كضبط جملتين إعرابيتين كما في درسي أمين الفصل، ولوحة جميلة.

٥- وجود سؤال خاص بالخط في نهاية كل درس كتدريب إملائى للتلاميذ.

٦- قلة الأسئلة غير المباشرة التى تنمى مهارات التفكير العليا مقارنة بالأسئلة المباشرة الواردة بالكتاب.

٧- عدم وجود استراتيجية التدريس المباشر وغير المباشرة، وكيفية استخدامهم ووضوح إجراءاتهم للمعلم ؛ لتساعده على عملية التدريس، وهذا كما ورد بدليل المعلم.

محور–المفردات:

سيقوم تحليل هذا المحور بتحليل المفردات من حيث إجمالى عدد المفردات وورودها في الدرس الواحد، وعدد الكلمات المحسوسة، وعدد الكلمات المجردة،، وعدد الكلمات المألوفة، وغير المألوفة، وتحليل الكلمات صوتيًا من حيث المقطع الصوتى إلى قصيرة، ومتوسطة، وطويلة، وعدد الأسماء، والأفعال، والألفاظ المعجمية الواردة بالكتاب، وفيما يلى تفصيل ذلك على النحو التالى :

ورد بدرس يوم النجاح ٣١١ كلمة، وتكررت منها كلمة أمى ٥ مرات، وخالد ٦ مرات، وجاء منها ٨٦ كلمة محسوسة، و٦٣ كلمة مجردة، و٢٩٧ كلمة كلمة مألوفة، و١٤ كلمة غير مألوفة، وعدد الأسماء الواردة بالدرس ١٥٥ كلمة، وعدد الأفعال ٦٩ كلمة، أما عن عدد الكلمات ذات المقطع الصوتى الطويل فوردت ٤٢ كلمة، وورد ٢١٩ كلمة ذات مقطع متوسط، و٤٠ كلمة ذات مقطع قصير، ولم ترد ألفاظ معجمية أو معربة بالدرس.

أما عن درس (في الطريق) فعدد المفردات الواردة به ٤٢٩ كلمة، وعدد الكلمات المحسوسة منها ١٠٥ كلمة، وعدد الكلمات المجردة ٢٤ كلمة، وعدد الكلمات المألوفة ٢٠ كلمة، وعدد الكلمات غير المألوفة

١٩٩ كلمة، وعدد الأسماء ٧٥ كلمة، وعدد الكلمات ذات المقاطع القصيرة ٣٤ كلمة، وعدد الكلمات ذات المقاطع المتوسطة ٣٤٢ كلمة، والكلمات ذات المقاطع القصيرة ٥٣ كلمة، والألفاظ المعجمية لم يرد منها بالدرس كلمة واحدة.

ودرس زيارة مريض جاءت عدد الكلمات ٣٠٧ كلمة (تكررت كلمة مريض ١٢ مرة، وأزهار ٥ مرات، وأب ٥ مرات، وأسرة ٢ مرة، وأمير ٢ مرة)، وجاءت الكلمات المحسوسة في عدد ١٤٧ كلمة، والكلمات المجردة ٣٠ كلمة، والكلمات المألوفة ٢٩٠ كلمة، وغير المألوفة ١٢ كلمة، وعدد الأسماء ٢٠١ كلمة، وعدد الأفعال ٧٤ كلمة، وعدد الكلمات ذات المقاطع الطويلة ٤٣ كلمة، والكلمات ذات المقاطع المتوسطة ٢٠٧ كلمة، والقصيرة ٥٨ كلمة، ولم ترد لفظة معجمية واحدة.

وفي درس (أمين الفصل) جاءت عدد المفردات ٤٦٣ مفردة تكررت فيها معلمة ٢٣ مرة، وفصل ١٤ مرة، وتعانق ٥ مرات، والتلاميذ ١١ مرة، والزملاء ٤ مرات، وجاء منها ١٩٧ كلمة محسوسة، و٢٣ كلمة، وفصل ١٤ مرة، وتعانق ٥ مرات، والتلاميذ ١١ مرة، والزملاء ٤ مرات، وجاء منها ١٩٧ كلمة محسوسة، و٢٣ كلمة مجردة، و٤٤٣ كلمة مألوفة، و٢٠ كلمة غير مألوفة، و٢٦٢ اسمًا، و٩٤ كلمات غير مألوفة، وعدد الأسماء ٢٦٢كلمة، وعدد الأفعال ٩٤كلمة، وعدد الكلمات ذات المقطع الطويل ٥١ كلمة، و٣٣٩ كلمة ذات مقطع متوسط، و٧٣ ذات مقطع قصير، ولم يرد كلمة واحدة معربة أو معجمية.

وفي درس (لا تقطف الزهور) جاءت عدد المفردات ٢٧٠ مفردة تكررت فيها الزهور ١٣ مرة، وعطور ٦ مرات مرات، وتقطف ٥ مرات،، وجاء منها ٧٠ كلمة محسوسة، و١١ كلمة مجردة، وجاء منها ١٩٧ كلمة محسوسة، و٢٣ كلمة مجردة، و٩ كلمات غير مألوفة، و٢٦١ كلمة مألوفة، و١٨٣اسمًا، وعدد الأفعال ٣٧ كلمة، وعدد الكلمات ذات المقطع الطويل ٢٣ كلمة، و١٣٠ كلمة ذات مقطع متوسط، و١٧كلمة ذات مقطع قصير، ولم يرد كلمة واحدة معربة أو معجمية.

الوحدة الثانية ورد بها درس الطعام المفيد ٤٨٦ مفردة تكررت منها ٧ مفردات للطعام، و٩ لكلمة الغذاء، و١١ كلمة للأم، و٢٢ كلمة لأمير، و٦ كلمات للأرز، و٦ الجسم، وعدد الكلمات المحسوسة ١٠٩ كلمة، والمجردة ١٠٠ كلمة، والمألوفة ٢٦٧ كلمة، وغير المألوفة ٥ كلمات، وعدد الأسماء ٢٧٢ كلمة، وعدد الأفعال ٩٣ كلمة، والكلمات ذات المقطع الطويل ٣٩ كلمة، والكلمات ذات المقطع المتوسط ٣٨٢ كلمة، والكلمات ذات المقطع القصير ٦٥ كلمة، ولم ترد ألفاظًا معجمية.

ودرس تلوث الغذاء ورد به ٤٢١ كلمة (تكررت كلمة الأم ٨ مرات، والغذاء ١٢ مرة، وأطعمة ٧ مرات، وتلوث ٤ مرات)، وعدد الكلمات المحسوسة ٩٠ كلمة، والكلمات المجرة ١٢٤ كلمة، والكلمات المألوفة ٤١٤ كلمة، وعدد الأسماء ٢٣٨ كلمة، وعدد الأفعال ٨٢ كلمة، والكلمات ذات المقطع الطويل ٣٠ كلمة، والمتوسطة ٣٠٠ كلمة، والقصيرة ٧١ كلمة، ولم ترد كلمة معجمية واحدة بالدرس.

وفي درس (الجسم السليم) ورد عدد ٣٩٣ كلمة تكررت منها (الجسم ١٨ مرة، السليم ٩ مرات، والطعام ٥ مرات، وأمير ٧ مرات، وقال ٥ مرات) وجاءت عدد الكلمات المحسوسة ٨١ كلمة، والمجردة ٨٢ كلمة، والمألوفة ٢٨٤ كلمة، وغير المألوفة ٩ كلمات، وعدد الأسماء ٢٤٤ كلمة، وعدد الأفعال ٦٢ كلمة، والكلمات ذات المقطع الطويل ٤٣ كلمة، والمتوسطة ٢٧٥ كلمة، والقصيرة ٧٥ كلمة، ولم ترد كلمة معجمية واحدة.

وفي درس (عادات ضارة) جاءت عدد مفردات الدرس ٢١٤ مفردة تكرر منها (أميرة ٧ مرات، وأمير ١٣ مرة، والمضغ ٦ مرات، ويمضغ ٥ مرات)، وعدد الكلمات المحسوسة ٧٢ كلمة، وعدد الكلمات المجردة ٨٠ كلمة، وعدد الكلمات المألوفة ٣٩٩ كلمة، والكلمات غير المألوفة ١٢ كلمة، وعدد الأسماء ٢٤٦ كلمة، وعدد الأفعال ٦٦ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الطويلة ٣٩ كلمة، وذات المقاطع المتوسطة ٣٢٠ كلمة، وذات المقاطع القصيرة ٥٢ كلمة، ولم ترد لفظة معربة واحدة.

وبدرس (نصائح غالية) جاءت عدد المفردات ٢٠٠ مفردة تكررت منها (الطعام ٩ مرات، والمعجون ٥ مرات، والأسنان ٤٠ مرة، والقلب واللسان ٣ مرات)، والكلمات المحسوسة وردت ٤٦ كلمة، والمجردة ٦٣ كلمة، والكلمات المألوفة ١٩٢ كلمة، وغير المألوفة ٨ كلمات، وعدد الأسماء ١٠٢ كلمة، وعدد الأفعال ٣٣ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الطويلة ١٦ كلمة، والمتوسطة ١٦٦ كلمة، والقصيرة ١٨ كلمة، ولم ترد لفظة معجمية واحدة.

وجاءت دروس الوحدة الثالثة، ففي درس (لوحة جميلة) عدد المفردات ٣٨٠ مفردة تكرر منها (المعلمة ١٥ مرة، وأمير ٢١مرة، واللوحة ٧ مرات، وتلاميذ ٧ مرات)، وعدد الكلمات المحسوسة ١٢٣ كلمة، والمجردة ١٠٠ كلمة، والمألوفة ٢٧٨ كلمة، وغير المألوفة ٨ كلمات، وعدد الأسماء ٢٥ كلمة، وعدد الأفعال ١٠٢ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الطويلة ٢٩ كلمة، والمتوسطة ٢٨٧ كلمة، والقصيرة ٦٤ كلمة، ولم ترد لفظة معجمية واحدة.

وفي درس (الموسيقى) جاء عدد المفردات ٣٦٤ مفردة تكررت منها (أميرة ١٨ مرة، والموسيقى ٥ مرات)، والكلمات المحسوسة ١١٩ كلمة، والكلمات المجردة ٢٥ كلمة، والكلمات المألوفة ٢٥٥ كلمة، وغير المألوفة ٩ كلمات، وعدد الأسماء ٢٣٤ كلمة، والأفعال ٧٤ كلمة، والكلمات ذات المقطع الطويل ٥٤ كلمة، والمتوسطة ٢٣٤ كلمة، والقصيرة ٧٦ كلمة، ولم ترد لفظة معربة واحدة.

وفي درس (**القراءة**) جاءت عدد المفردات ٢٧٨ مفردة، و٧٢ مفردة محسوسة، و٨٠ مفردة مجردة، و٢٧٣ مفردة مألوفة، و٥ غير مألوفة، وعدد الأسماء ١٧٥ مفردة، وعدد الأفعال ٦٣ كلمة، والكلمات ذات المقطع الطويل ٢٠ كلمة، وذات المقطع المتوسط ٢٥٠ كلمة، والقصيرة ٤٩ كلمة، ولم ترد لفظة معجمية واحدة.

وفي درس (في النادى) عدد المفردات ٣٤٨ كلمة، والكلمات المحسوسة ٤٦ كلمة، والمجردة ٦٣ كلمة، والكلمات المألوفة ٣٤١ كلمة،

وغير المألوفة ٧ كلمات، وعدد الأسماء ٢٤٠ كلمة، والأفعال ٧٨ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الطويلة ١٨ كلمة، وذات المقاطع المتوسطة ٢٥٠ كلمة، والقصيرة ٧٥ كلمة، ولم ترد ألفاظًا معجمية.

وفي درس (هيا للنشاط) عدد المفردات ٣٩٢ مفردة تكرر منها (هيا ١٦ مرة)، والكلمات المحسوسة ٨٠ كلمة، والمجرة ٦٣ كلمة، والمألوفة ٣٨٩ كلمة، وغير المألوفة ٣ كلمات، وعدد الأسماء ٣٥ كلمة، وعدد الأفعال ١٣ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الطويلة ١٩ كلمة، وذات المقاطع المتوسطة ٣١٩ كلمة، وذات المقاطع القصيرة ٥ كلمات، ولم ترد لفظة معجمية واحدة بالدرس.

وأما الوحدة الرابعة ففي درس (التليفون) ورد به ١٥٠ كلمة تكرر منها (تليفون تكررت ٨ مرات، مذيع ٤ مرات، وأضرار ٢ مرة، استخدام ٢ مرة)، والكلمات المحسوسة ١٨ كلمة، والمجردة ٢٥ كلمة، والكلمات المألوفة ١٤٠ كلمة، وغير المألوفة ١٤٠ كلمة، وعدد الأسماء ١٥٥ كلمة، وعدد الأفعال ٢٤ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الطويلة ٣٢ كلمة، والمتوسطة ٦٦ كلمة، والقصيرة ٥٢ كلمة، ووردت كلمة التليفون كلفظة معجمية وتكررت ٨ مرات.

وجاء درس (التليفزيون) فكانت عدد مفرداته ٤٤٦ كلمة تكرر منها التليفزيون ٢٨ مرة، ومخترعات ٤ مرات، ومذيعة ٥ مرات، وعجيب ٢ مرة، وأمير ٨ مرات، والكلمات المحسوسة ١٦١ كلمة، والمجردة ١٠١ كلمة، والكلمات المألوفة ١٦ كلمة، وغير المألوفة ٤٤٤ كلمة، وعدد

الأسماء ٣٢٦ كلمة، وعدد الأفعال ٦٤ كلمة، والكلمات التى تتضمن مقاطع صوتية طويلة ٩٠ كلمة، وذات المقاطع المتوسطة ٢٩٣، والقصيرة ٧٧ كلمة، والألفاظ المعجمية وردت كلمة تليفزيون مرتان (٢).

ودرس (الكمبيوتر) عدد مفرداته ٤١٩ كلمة تكرر منها (كمبيوتر ٢٨ مرة، المذيعة ٤ مرات، والضيف ٣ مرات، والإنترنت ٥ مرات، وشبكة ٣ مرات)، وعدد الكلمات المحسوسة ١١٣ كلمة، والمجردة ١٢٦ كلمة، والمألوفة ٤٠١ كلمة، وغير المألوفة ١٨ كلمة، وعدد الأسماء ٢٢١ كلمة، وعدد الأفعال ٤٨ كلمة، وعدد الكلمات ذات المقاطع الطويلة ٨٠ كلمة، وذات المقاطع المتوسطة ٢٨٨ كلمة، والقصيرة ٤٨ كلمة، والألفاظ المعربة وردت كلمة الكمبيوتر، والإنترنت.

ودرس (وسائل المواصلات) ورد بها ٤٩٧ كلمة تكرر منها (برنامج ١٠ مرات، ومخترعات ١٥ مرة، ووسائل المواصلات ٧ مرات، والأرض ٦ مرات)، والكلمات المحسوسة ٩٢ كلمة، والكلمات المجردة ١٩ كلمة، والكلمات المألوفة ٤٦٨ كلمة، وغير المألوفة ١٢ كلمة، وعدد الأسماء ٤٨٠ كلمة، وعدد الأفعال ٤٠ كلمة، وعدد الكلمات ذات المقطع الطويل ٣٩ كلمة، والمتوسطة ٣٤٦، والقصيرة ٨٣ كلمة، ولم ترد لفظة معجمية واحدة.

والوحدة الخامسة ورد في درس (الأهرامات) ورد عدد المفردات ٤٨٥ كلمة تكرر منها (الأهرامات ١٤ مرة، والمعلم ٥ مرات، والهرم ٥ مرات، وجسم ٦ مرات، والسياح ٦لمات المجردة ٦٥ كلمة، والكلمات المألوفة

٤٧٦ كلمة، وغير المألوفة ٩ كلمات، وعدد الأسماء ٣١٤ كلمة، وعدد الأفعال ٥٧ كلمة، وعدد الكلمات ذات المقاطع الطويلة ٦٣ كلمة، والكلمات ذات المقاطع المتوسطة ٣٢٥ كلمة، وذات المقاطع القصيرة ٩٧ كلمة، ولا توجد كلمة معربة أو معجمية واحدة.

وفي درس (الإسكندرية)جاءت عدد المفردات ٣٨٩ تكرر منها (قلعة ١٥ مرة، والإسكندرية ٦ مرات، والأب ٥ مرات، والأسرة ٦ مرات، وسأل ٤ مرات)، والكلمات المحسوسة ١٩٨ كلمة، والمجردة ٣٣ كلمة والمألوفة ٣٦٧ كلمة، وغير المألوفة ٢٢ كلمة، وعدد الأسماء ٢٢١ كلمة، والأفعال ٣٤ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الصوتية الطويلة بلغ عددها ٧٢ كلمة، وذات المقاطع المتوسطة ٢٩٧ كلمة، وذات المقاطع القصيرة ٧٨ كلمة، ولم ترد لفظة معجمية واحدة بالدرس.

وبدرس (أسوان) ورد به ٣٨٩ كلمة تكرر منها (العم ٨ مرات، وأمير ٧ مرات، وسعيد ٩ مرات، وأسوان ١١ مرة، ومعبد ٦ مرات، والنيل ٥ مرات، والقوارب الشراعية ٤ مرات)، والكلمات المحسوسة ٢٤١ كلمة، والكلمات المجردة ٢٣ كلمة، والكلمات المألوفة ٣٦٨ كلمة، وغير المألوفة ٢١ كلمة، وعدد الأسماء ٢٩١، وعدد الأفعال ٦٤ كلمة، وعدد الكلمات ذات المقاطع الصوتية الطويلة ٨٧ كلمة، وذات المقاطع المتوسطة٢٢٦ كلمة، وذات المقاطع القصيرة ٧٦ كلمة، ولم ترد لفظة معجمية واحدة.

وفي درس (الأرض الحمراء) ورد بها ٣٧٦ كلمة تكرر منها (أمير ٦ مرات، والأرض الحمراء ٦ مرات، وواحات ١٢ مرة، و٣ مرات لكلمة بلدي)، وعدد الكلمات المحسوسة ١٧٢ كلمة، والمجردة ٤٦ كلمة، والكلمات المألوفة ٣٦٢، وغير المألوفة ١٤ كلمة، وعدد الأسماء ٢١٦ كلمة، وعدد الأفعال ٥٢ كلمة، والكلمات ذات المقطع الصوتي الطويل ٧٧ كلمة، والقصيرة ٥٦، ولم ترد كلمات متوسطة المقطع، ولم ترد أيضًا لفظة معجمية واحدة.

وبدرس (نشي وطنى) عدد المفردات بالدرس ٢٣٥ كلمة تكرر منها (وطنى ٣٦ مرة، الشمس ١١ مرة)، وعدد الكلمات المحسوسة ١٢٨ كلمة، والمجردة ٤٤ كلمة، والكلمات المألوفة ٢٢٥ كلمة، وغير المألوفة ١٠ كلمات، وعدد الأسماء ٨٤ كلمة، والأفعال ٢٠ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الصوتية الطويلة ٢٠ كلمة، والمتوسطة ٢٠٠ كلمة، والقصيرة ١٥ كلمة، ولم ترد لفظة معجمية واحدة.

وفي درس (ذكاء أم) جاءت عدد المفردات ٢٩٣ كلمة تكرر منها (منى ١٠ مرات، وأمير ٢٠٠ مرة، والأطفال ٧، والأم ١١ مرة، هدية ٨ مرات، وهدايا ٥ مرات)، والكلمات المحسوسة في الدرس ١١٢ كلمة، والمجرة ٦٣ كلمة، والكلمات المألوفة ٢٣٢ كلمة، وغير المألوفة ١٥ كلمة، وعدد الأسماء ١١٧ كلمة، وعدد الأفعال ٦٨ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الطويلة ٤٩ مقطعًا صوتيًا، والمتوسطة ١٣٢ كلمة، و٥١ كلمة، ولم ترد لفظة معجمية واحدة بالدرس.

وفي درس (البخلاء الثلاثة) ورد به ٤٣٤ كلمة تكرر منها (البخلاء ١١ مرة، والبخيل ٩ مرات، آمال ٣ مرات، وأقذف ٤ مرات، والثلاثة ١١ مرة) والكلمات المحسوسة عددها ٢٣٦ كلمة، والمجردة ١١٩ كلمة، والكلمات المألوفة ٤١٧ كلمة، وغير المألوفة ١٧ كلمة، وعدد الأسماء ٢٠٠ كلمة، وعدد الأفعال ٨٣ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الطويلة بلغ عددها ٦٤ كلمة، وذات المقاطع المتوسطة ٣٣٣ كلمة، وذات المقاطع القصيرة ٣٧ كلمة، ولم ترد بها أى لفظة معجمية.

ودرس (الصياد والسمكة) جاءت عدد المفردات ٣٨٦ مفردة، جاء منها ١٦٣ كلمة محسوسة، و١٦٣ كلمة مجردة، و١٥ كلمة غير مألوفة، و٣٧١ كلمة مألوفة، وعدد الأسماء ٢١١ كلمة، وعدد الأفعال ٧٦ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الطويلة ٨٦ كلمة، والكلمات ذات المقاطع المتوسطة ٢٣٨ كلمة، والمقاطع القصيرة ٦٢ كلمة، ولم ترد لفظة معجمية واحدة بالدرس.

وبدرس (حياة عصفور) ورد به ٢١٢ كلمة تكرر منها (عصفور ٦ مرات)، والكلمات المحسوسة ١٥٢ كلمة، والمجردة ٧ كلمات، والمألوفة ١٩٩ كلمة، وغير المألوفة ١٣ كلمة، وعدد الأسماء ٨٦ كلمة، وعدد الأفعال ٢٣ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الطويلة جاء عددها ١٤ كلمة، والمتوسطة ١٧٣ كلمة، والقصيرة ٢٣ كلمة، ولم يرد بها أى لفظة معجمية بالدرس.

تحديد مهارات القراءة المبكرة المستخدمة في دليل مهارات القراءة المبكرة لتلاميذ الصف الأول الابتدائى:

وهى على النحو التالى :

اليوم الأول:

٤- يتعرف اسم الحرف.

٥- يتعرف كافة أشكال الحرف.

٦- يتعرف شكل حركة الضبط، وتأثيرها في صوت الحرف.

٧- ينطق صوت الحرف مضبوطًا بحركة الضبط (الفتحة) في كافة أشكاله.

اليوم الثانى:

٨- يميز صوت الحرف عند استماعه له.

٩- يتعرف شكل حركة الضبط (الضمة)، وتأثيرها في صوت الحرف.

١٠- ينطق صوت الحرف مضبوطًا بحركة الضبط (الضمة) في كافة أشكاله.

اليوم الثالث:

١١- يتعرف الاتجاهات الصحيحة لكتابة الحرف.

١٢- يتعرف حركة الضبط (الكسرة)، وتأثيرها على صوت الحرف.

١٣- يميز صوت الحرف مكسورًا بشكل صحيح عند رؤيته أو استماع له.

اليوم الرابع:

١٤- ينطق صوت الحرف مضبوطًا بحركة السكون في وسط ونهاية الكلمة.

١٥- يتعرف شكل حركة الضبط (السكون)، وتأثيرها على الحرف.

١٦- يكتب الحرف.

اليوم الخامس:

١٧- يميز صوت الحرف بحركات الضبط المختلفة (الفتحة والضمة، والكسرة، والسكون) بشكل صحيح عند استماعه له.

١٨- يميز شكل الحرف بحركات الضبط المختلفة (الفتحة، والضمة، والكسرة، والسكون) بشكل صحيح عند رؤيته له في كافة أشكاله.

١٩- يكتب الحرف بكافة أشكاله.

تحديد مهارات القراءة المبكرة المستخدمة
في دليل مهارات القراءة المبكرة
لتلاميذ الصف الثانى والثالث الابتدائى:

وهي على النحو التالي :

تم معالجة موضوعات الكتاب المدرسى المقرر على تلاميذ الصف الثانى والثالث الابتدائى في ضوء استراتيجية التدريس المباشر (روتين التدريس المباشر)، وانحصرت مكونات التدريس في مكونات المفردات، والوعى الصوتى، والطلاقة، والفهم القرائى، واستخدمت الاستراتيجات الخاصة بكل مكون على حدة في تدريس أهداف الكتاب الرسمى لوزارة التربية والتعليم (انظر الإطار النظرى للدراسة).

أولا : إعداد دليل المعلم لتدريس مهارات القراءة المبكرة :

قبل إعداد دليل المعلم للصفوف الأولى تم تحليل منهج اللغة العربية للصفوف الأولى، وتم فحصها، وكذا أدلة المعلم، ثم سار إعداد دليل المعلم وفق الخطوات التالية :

(أ) صياغة الأهداف العامة دليل المعلم للصفوف الثلاثة الأولى:

تم إعداد هذه الأدلة الإرشادية في تنمية مهارات القراءة لتلاميذ الصفوف الأولى ؛ ليزود المعلم بالأدوات اللازمة التى قد تسهم في معالجة الفجوات القائمة في الكتاب المدرسى، والتى تكسب التلانيذ مهارات القراءة، وذلك باستخدام الوعى الصوتى، واستراتيجيات الفهم القرائى،

هذا بالإضافة إلى دعم المنهج القومي، مما يحقق الأهداف التالية :

- تمكين التلاميذ من فك رموز النص المكتوب.
- تمكين التلاميذ من ممارسة القراءة بسرعة مناسبة مع مراعام الدقة.
- تمكين التلاميذ من التقدم علميًا في كافة المواد الدراسية.
- إكساب التلاميذ مهارات التعلم الذاتى والمستمر مدى الحياة.
- مساعدة التلاميذ على استخدام استراتيجات المفردات والفهم القرائى والوعى الصوتى في أثناء قراءة النص.

(ب) اختيار محتوى دليل المعلم:

تم اختيار محتوى الأدلة الإرشادية وفق الخطوات التالية :

١– تحليل كتب الصفوف الثلاثة الأولى في اللغة العربية.

٢–اختيار محتوى الحروف الأبجدية بالنسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائى، ونفس موضوعات الكتاب المدرسى للصفين الثانى والثالث الابتدائى التى تم معالجتها في ضوء مكونات القراءة، وإجراءات التدريس المباشر.

وقد رروعى عند اختيار الدروس المعايير التالية :

- ارتباط الدروس بالأهداف العامة للدليل، والمخرجات التعليمية لكل درس.
- مراعاة التتابع والتكامل عند اختيار موضوعات الدليل، وطبيعة دليل المعلم لتعليم اللغة العربية، والأهداف التى يسعى لتحقيقها.

(ج) اختيار استراتيجية التدريس:

روعي عند اختيار استراتيجية التدريس التنوع، والتشويق، ومدى مناسبتها لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ومراعاة الفروق الفردية لهؤلاء التلاميذ والخصائص العمرية لهم.

فقد جمع الدليل بين التعلم من خلال أنشطة الوعى الصوتى، واستراتيجية التدريس المباشر (روتين التدريس المباشر)، وذلك من خلال تقديم مجموعة من الروتين المنظم الذى يقوم به المعلم عند التدريس على النحو التالى :

تقديم تعليمات النشاط : وفي هذا الإجراء يخاطب المعلم التلاميذ بأنهم سيدرسون المهارة المستهدفة من التدريس.

النموذج: وفي هذا الإجراء يقوم المعلم بتقديم النشاط التدريس بمفرده دون تدخل من التلاميذ كنطق صوت حرف (أ) بحركة الفتح، أو أى مهارة أخرى.

الممارسة الموجهة: وفي هذا الإجراء يقوم المعلم بمشاركة التلاميذ في تكرار نفس المهارة التى درسوها معًا، وهى نطق صوت حرف (أ) بحركة الفتح.

الممارسة المستقلة: وفي هذا الإجراء يقوم التلاميذ بنطق نفس المهارة التى درسوها معًا، وهى نطق صوت حرف (أ) بحركة الفتح.

التطبيق: وفي هذا الإجراء يقوم التلاميذ بتنفيذ نفس المهارة على أمثلة، وكلمات مختلفة حتى تتاكد المهارة اللغوية لدى التلاميذ.

ومن الملاحظ بالدليل أن هذه الإجراءات التدريسية تستخدم في تنفيذ كل مهارة من مهارات الدليل على حدة، ولا تستخدم مرة واحدة بالدرس بل تكرر حتى تصبح روتين يتعود عليه التلميذ ؛ لاكتسابه المهارات التدريسية.

(د) تحديد الخطة الزمنية لتدريس وحدات الدليل:

تم وضع خطة زمنية لتدريس وحدات الدليل، حيث استغرق كل حرف من الحروف الهجائية لتلاميذ الصف الاول خمسة أيام، وبعدها ينتقل المعلم إلى حرف هجائى آخر حسب ترتيب المنهج الرسمى للتلاميذ، وأما عن الصف الثانى والثالث الابتدائى فإن التدريس سار وفقًا للخطة الزمنية لوزارة التربية والتعليم في ضوء استراتيجيات المفردات، والفهم القرائى، والطلاقة.

(هـ) تنظيم محتوى دليل المعلم:

تم تنظيم محتوى دليل المعلم في عدد من الدروس، وجاء على الصورة التالية :

١- عنوان الدرس.

٢-أهداف الدرس، فمثلاً صيغت الاهداف السلوكية لدروس الدليل (درس الباء) على النحو التالى :

- يميز صوت الحرف (ب)، وصوت الحرف (أ) بحركة الضبط (الفتحة) عند استماعه لهما.
- ينطق صوت الحرف (ب) مضبوطًا بحركة الضبط (الضمة) في كافة أشكاله.

ثانيا – الوسائل والمواد التعليمية :

تمت الإشارة إلى مجموعة من الوسائل التى يمكن أن يستعين بها المعلم عند تنفيذ درسه، دون إجبار المعلم على استخدامها، فعلى سبيل المثال تم إعداد الكتاب القلاب للمعلمين، والذى من الممكن أن يستخدمونه في أثناء تدريس الحروف، وهذا الكتاب القلاب مكون من اسم الحرف في الصفحة الأولى، ثم يعرض الحركات الصوتية القصيرة التى يقرأها التلاميذ، والحركات الطويلة للحروف.

وتم تدريب المعلمين على إعداد مجموعة من مصادر التعلم من خامات البيئة كالبطاقات، واللوحات الورقية التى تسهم في استخدام استراتيجيات المفردات، والفهم القرائى، والطلاقة القرائية، كما تم إعداد موقع إلكترونى على الإنترنت، في هذا الموقع تم تسجيل جميع المواد التدريسية التى تم إعدادها حتى يتسنى على جميع المعلمين بجمهورية مصر العربية استخدام هذه الأدلة بسهولة، وتطبيقها بالفصل مع التلاميذ.

وقام المعلمون بإنشاء مواقع على الفيس بوك (شبكة التواصل الاجتماعى) حتى يتسنى لهم تبادل المعلومات والمعارف العلمية التى تساعدهم على حل المشكلات التى تواجه المعلمين، وأيضًا تساعد على نقل الخبرات بين المعلمين بعضهم البعض.

ثالثا - النتائج :

بدأ برنامج تعلم القراءة المبكرة بمصر بالصف الأول الابتدائى في العام الدراسى ٢٠١١- ٢٠١٢، وقد أجريت أربع دراسات للتقييم ما بين ٢٠٠٩ –

٢٠١٣ بشأن وضعية القراءة المبكرة منذ الصف الأول. وقد رسمت الدراسة الأولى التى تم إنجازها في ٢٠٠٩ خطًا توضيحيًا أساسيًا للصف الثانى والثالث والرابع في ثلاث محافظات (**الفيوم، والمنيا، وقنا**)، في حين عرضت الدراسة الثانية التى تم إنجازها في أبريل – مايو ٢٠١١، مقارنة بالدراسة الأساسية الخاصة بالصف الثانى بالدراسة الأولى ٢٠٠٩، تحليلاً لتأثير نهج الصوتيات المحدد على القراءة لدى الأطفال في الفصول الدراسية بالصف الثانى المعنية ببرنامج تعلم القراءة المبكرة. أما الدراسة الثالثة، التى تم إنجازها في أكتوبر ٢٠١١، وشملت تلاميذ الصف الأول بمحافظتى البحيرة والقاهرة، فقد قامت بتقييم جدوى وأهمية تقييم القراءة المبكرة لدى متعلمى الصف الأول في عدد من المناطق الحضرية. في حين شكلت الدراسة الرابعة التى تم إنجازها في مارس ٢٠١٣ أول دراسة يتم إنجازها على المستوى الوطنى واستهدفت تلاميذ الصف الثالث.

وبناءًا على ماسبق فإن الدراسة الرابعة التى استهدفت الصف الثالث هى الدراسة الوحيدة التى ركزت على جمهورية مصر العربية أى على الصعيد الوطنى، وذلك نظرًا لأن التقييم نفذ في أوقات مختلفة من العام الدراسى بالنسبة لكل مجموعة من مجموعات الدراسة، ولذلك فالنتائج التى تم الحصول عليها في كل صف غير قابلة للمقارنة مباشرة مع بعضها البعض، ومع ذلك تؤكد النتائج على أن مهارات القراءة المبكرة لدى التلاميذ تتطور مع الانتقال من صف دراسى إلى صف دراسى أعلى.

نسب النتائج التى تم الحصول عليها

اختبار تقييم القراءة المبكرة	الصف الدراسى الأول ٢٠١١	الصف الدراسى الثانى يناير – فبراير ٢٠٠٩	الصف الدراسى الثالث مارس ٢٠١٣
معرفة أسماء الحروف(ح. ص – د)	١٢.٨ ح.ص.د	٣٤.٩ ح.ص.د	————————
معرفة الحروف عند النطق بها	٣.٤ ح.ص.د	٩.١ ح.ص.د	١٨.٨ ح.ص.د
قراءة كلمات مالوفة	٩. ك.ص.د	٦.٤ ك.ص.د	————————
تفكيك رموز كلمة جديدة مبتكرة	٩. ك.ص.د	٥.٥ ك.ص.د	٥.٩ ك.ص.د
القراءة بطلاقة	١.٢ ك.ص.د	١١.٠ ك.ص.د	٢١.٩ ك.ص.د
الفهم القرائى	٦.	٦.	٦.١

* ح. ص. د يقصد بها الحروف الصحيحة في الدقيقة.
* ك. ص. د الكلمات الصحيحة في الدقيقة.

إذا ما استقرئنا تلك النتائج يتبين أنها تتطور بشكل طبيعى في معدل التمكن من القراءة بالانتقال من الصف الدراسى الأول إلى الصف الدراسى الثانى، ثم إلى الصف الدراسى الثالث. وعلى سبيل المثال، فإن معدل القدرة على القراءة المسجل يبدأ من ١.٢ كلمة صحيحة في الدقيقة

في الصف الأول ليرتفع إلى ١١ كلمة صحيحة في الصف الثانى (٢٠٠٩)، ثم إلى ٢١.٩ كلمة صحيحة في الصف الثالث.

معدل معرفة نطق الحروف أقل بكثير من معدل معرفة أسمائها لدى تلاميذ الصفين الأول والثانى، ولكنه قريب جدًا من المعدل الذى تم الحصول عليه في تفكيك رموز الكلمات الجديدة وقراءتها بطلاقة، مما يوحى بأن فهم العلاقة بين الصوت والحرف مهارة خاصة لتنمية مهارات القراءة وتطويرها.

تبقى مهارات فك الرموز، وإن تبن أنها تتطور بالانتقال من الصف الأول إلى الصف الثانى ضعيفة نسبيًا بين صفوف تلاميذ الصف الثالث، على الرغم من تطور معرفة الأصوات المستخدمة لنطق الحروف والقراءة بطلاقة، وتسمح مهارة فك رموز الكلمات للقارىء بالتعرف على الكلمات غير المألوفة لديه.

ويمكن من خلال مقارنة معدل مهارة فك رموز الكلمات بين الصفين الثانى والثالث استنتاج أن الفصول الدراسية بالفصل الثالث لا تسهم في تطوير هذه المهارة والارتقاء بها، وبالفعل فإن النظام التعليمى بمصر ينتظر من التلاميذ التمكن من مهارة تفكيك الرموز وتعرف الكلمات وإتقانها مع الصف الثانى.

نسبة حصول التلاميذ على معدل صفر

اختبار تقييم القراءة المبكرة	الصف الدراسى الأول ٢٠١١	الصف الدراسى الثانى يناير – فبراير ٢٠٠٩	الصف الدراسى الثالث مارس ٢٠١٣
معرفة أسماء الحروف(ح. ص – د)	٪ ٣١.٥	٪ ٧.٦	————
معرفة الحروف عند النطق بها	٪ ٧٢.٤	٪ ٥٠.١	٪ ١٨.٣
قراءة كلمات مالوفة	٪ ٨٥.٦	٪ ٥٢.١	————
تفكيك رموز كلمة جديدة مبتكرة	٪ ٨٧.١	٪ ٥٧.٥	٪ ٢٧.٤
القراءة بطلاقة	٪ ٨٦.٩	٪ ٤٧.٦	٪ ٢١.٦
الفهم القرائى	٪ ٩٨	٪ ٧٠	٪ ٣٥.٤

ومن الملاحظ من الجدول السابق أن نصف عدد تلاميذ الصف الثانى في دراسة ٢٠٠٩ معرفة أصوات الحروف، ولم يتمكنوا من قراءة ولو كلمة واحدة معزولة أو فك شفرة كلمة جديدة، ولم يستطع ما يقارب من نصف عدد تلاميذ الصف الثانى قراءة كلمة واحدة من نص قرائى، ولم يفهم ٧٠% من التلاميذ النص المقدم لهم، وإن كان أداء تلاميذ الصف الثالث أفضل من تلاميذ الصف الثانى، فإن نسبة كبيرة منهم تبقى غير قادرة مع نهاية الفصل الدراسى الثانى، على إظهار أى مهارات مكتسبة حتى تلك المفروض التمكن منها وإتقانها في الصف الثانى الابتدائى.

النتائج الرئيسة لاختبار تقييم القراءة المبكرة

عند تلاميذ الصف الثالث على المستوى الوطنى

يوضح الجدول التالى نسبة التلاميذ الحاصلين على درجة صفر بعد تطبيق اختبار تقييم مهارات القراءة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى

اختبار تقييم القراءة المبكرة	نسبة التلاميذ الحاصلين على صفر	المعدل المتوسط لعينة من تلاميذ الصف الثالث ٢٠١٣	علامات معيارية توضح مستوى أداء تلاميذ الصف الثالث	نسب معدلات تلاميذ الصف الثالث ٢٠١٣ التى تساوى أو تفوق العلامات المرجعية
تعرف أصوات الحروف (ح. ص – د)	١٨.٣٪	١٨.٨ ح.ص.د	٢٧. ح. ص. د	٣٠ ٪
تفكيك الكلمات الجديدة المبتكرة	٢٧.٤ ٪	٥.٩ ك.ص.د	١٤ ك. ص. د	١١ ٪
القراءة بطلاقة	٢١.٦ ٪	٢١.٩ ك.ص.د	٤٥ ك. ص. د	١٦٪
الفهم من خلال القراءة	٣٥.٤ ٪	٣٢ ٪ (١.٩ من أصل ٦)	٨٣ ٪ (٥ من اصل ٦)	٩ ٪
الفهم من خلال اختبار الكلمات المناسبة	٣٥.٤ ٪	٢٦ ٪ (٣.٦ من أصل ١٤)	٨٦ ٪ (١٢ من أصل ١٤)	٧ ٪
الفهم من خلال الاستماع	١٣.٣ ٪	٤٦ ٪ (٣.٢ من أصل ٧	٨٦ ٪ (٦ من أصل ٧)	١٨ ٪

نود أن نشير أن العلامات المرجعية التوضيحية الواردة في الجدول السابق معايير توضيحية تستخدم ؛ لتحديد المعدلات التقريبية بين تلاميذ الصف الثالث الذين يستطيعون القراءة، أو لا يتوفرون تقريبًا عند المستوى المطلوب في المهارات من أجل القراءة، وهى معايير غير نهائية، لكنها تسهل فهم النتائج المسجلة واستخدامها، وتوضح مدى فائدة وضع معايير المهارة والإتقان.

وتتضمن النتائج الرئيسة المسجلة على المستوى الوطنى بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائى ما يلى :

مهارات قراءة ضعيفة في مختلف اختبارات تقييم القراءة المبكرة، حيث يتوفر غالبية تلاميذ الصف الثالث على مهارات قراءة قبلية محدودة، حيث إن عددًا قليلاً منهم يستطيع القراءة بطلاقة كافية لفهم النصوص، كما أن أقل من ٢٠ ٪ منهم يحققون نتائج تساوى أو أكبر من المعايير المقترحة في مختلف الاختبارات، ويخص الاستثناء الوحيد المسجل في هذا الإطار مهارة معرفة الحروف عند النطق بها (القبلية)، حيث إن ٣٠ ٪ من التلاميذ يسجلون أرقامًا تساوى أو تفوق المعايير المقترحة. أما التلاميذ الذين يسجل مدرسوهم أنهم يستطيعون القراءة بسرعة وسلاسة فهم يقرؤون بشكل آلى، ويمرون على الكلمات سريعًا دون التركيز على المعنى والفهم الجيد لما يقرؤون.

العديد من تلاميذ الصف الثالث ليسوا قراءً حتى في الصف الثالث، حيث لا يستطيع أكثر من ١٨ ٪ من التلاميذ تعرف طريقة نطق حرف واحد ومعرفته من خلال الصوت، في حين لا يملك ٢٧ ٪ منهم القدرة

على فك شفرة الكلمات الجديدة وما يقارب ٢٢ ٪ لا يستطيعون قراءة كلمة واحدة من نص متصل. وبالإضافة إلى ذلك، لا يملك أكثر من ٣٥ ٪ أى قدرة على الفهم القرائى، ومع أن هؤلاء التلاميذ الذين لا يستطيعون القراءة سينتقلون إلى الصف الرابع الابتدائى، فإنه من غير المرجح أن يتعلموا القراءة من دون اعتماد طرق خاصة ؛ لتحسين الأداء مثله الرفع من المعدلات المسجلة على مستوى بعض الاختبارات المحددة.

وأظهرت النتائج أيضًا في اختبارى الفهم القرائى ضعف تطور هذه المهارات لدى غالبية التلاميذ في الصف الثالث الابتدائى، وإن كان الفهم من خلال القراءة مهارة ذات أولوية يجب تعلمها في الصف الثالث، وفي هذا السياق لم يتمكن ٣٥.٤ ٪ من التلاميذ المعنيين من الإجابة بشكل صحيح ولو على سؤال واحد من أسئلة الفهم الخاصة بنص قصير قرأوه جهرًا، وهذه النسبة لا تشمل ٢١.٦ ٪ من التلاميذ الذين لم يتمكنوا من قراءة ولو كلمة واحدة بشكل صحيح من السطر الأول من المقطع المطلوب قراءته، كما أن الاختبار لم يشمل التلاميذ الذين حصلوا على معدل " صفر " في الفهم لأنهم لم يقرؤا المقطع الصوتى.

معدل الأداء في اختبار اختيار الكلمات المناسبة كان الأكثر مقارنة بباقى اختبارات الفهم، وإن كان هذا الاختبار أصعب اختبارات الفهم، إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن التلاميذ غير القادرين على القراءة لم يشملهم هذا الاختبار، وإلا لكانت المعدلات الموضحة بالجدول أضعف من المستوى المطلوب، ومع ذلك لم يتمكن أكثر من ثلث التلاميذ ٣٥.٤ ٪ الذين خضعوا لهذا الاختبار من الإجابة بشكل صحيح، ولو على واحدة بحيث لم

يتجاوز المعدل ٣.٦ فقط من مجموع ١٤ وحدة أى بنسبة ٢٦ ٪.

وكانت نتائج فهم المسموع أفضل بشكل ملحوظ بحيث لم يتمكن سوى ١٣ ٪ فقط من الإجابة على سؤال واحد حول الفهم من خلال الاستماع بشكل صحيح، ولكن تمت الإجابة على ما يقرب من نصف الأسئلة بشكل صحيح (٣.٢ جواب صحيح من أصل ٧ أسئلة)، وقد خضع لهذا الاختبار جميع التلاميذ المعنيين بالدراسة، بما في ذلك التلاميذ الذين لا يستطيعون القراءة، وهو أمر لا يدعو للغرابة بخاصة أن مصر بلد معروف بثقافته الشفوية، فليس غريبًا إذن أن تكون مهارات الفهم عن طريق الاستماع أقوى عند التلاميذ من مهارات الفهم من خلال القراءة، ومع ذلك يجب العمل على تعزيز التركيز وتحسين الفهم من خلال الاستماع.

وجاءت الاختلافات بين المناطق الحضرية والقروية، وبين الجنسين في كفايات القراءة ليست كبيرة، ويمكن القول أن أداء تلاميذ الصف الثالث بالمدارس الحضرية أحسن من أداء أقرانهم بمدارس المناطق القروية، ولكن الفرق ليس كبيرًا، كما أن هناك عوامل متعددة تسهم في ذلك، وقد تم تسجيل معدلات أداء مختلفة في معظم المدارس الابتدائية، سواء في المناطق الحضرية أو القروية، حيث هناك تلاميذ متمكنون من القراءة وآخرين لا يستطيعون ذلك في جميع المدارس تقريبًا، وبنسب مماثلة بين الوسط الحضرى والقروى في الغالب، وبالمثل، تفوق معدلات الفتيات معدلات الفتيان في مهارات القراءة القبلية والقراءة بطلاقة، مع اختلاف بسيط على مستوى مهارات الفهم.

حسب المناطق، تم تسجيل معدلات أداء مماثلة في غرب وشرق القاهرة والدلتا، إلا أنه تم تسجيل أداء أضف بكثير في صعيد مصر، وخاصة وسط مصر في معرفة الحروف من خلال النطق والقراءة بطلاقة، في حين سجل ضعف كبير على مستوى تفكيك الكلمات الجديدة بكافة المناطق. وتشير نتائج تقييم مهارات القراءة المبكرة على المستوى الوطنى لعام ٢٠١٣ أنه حتى مع نهاية الصف الثالث، فإن معظم التلاميذ لم يتمكنوا بعد من المهارات الأساسية الكافية للقراءة بطلاقة وفهم ما يقرأ باللغة العربية في مستواها الفصيح، كما أن معظم تلاميذ الصف الثالث لم يتمكنوا من معرفة الحروف باختلاف شكلها أو تطبيق هذه المعرفة لمعرفة الكلمات غير المألوفة، وهى مهارات لا يستطيع التلاميذ بدونها القراءة بطلاقة، ولا فهم ما يقرؤون.

وتدور أهم النتائج حول تأثير برنامج القراءة المبكرة، ومشروع تحسين تعليم الفتيات للبنات في الصف الثانى فيما يلى :

١- شرعت مصر من خلال مشروع تحسين الأداء التعليمى للبنات، في تنفيذ تجربة تعليمية ؛ لتشجيع القراءة المبكرة على مدى ستة أشهر (برنامج القراءة المبكرة بالصفوف المدرسية الأولى) على عينة من المدارس الابتدائية في ثلاث محافظات في عام ٢٠١٠، بالتركيز والاعتماد على استخدام الصوتيات في تعلم القراءة المبكرة، حيث تم تدريب المعلمين على هذه الاستراتيجية، بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات محددة في تعليم المفردات، والفهم القرائى، والاستعانة بخطط تدريس منظمة للغاية، وتنويع الموارد المتوفرة للقراءة وتشجيع

التلاميذ على التقييم المستمر لأدائهم.

٢- استهدفت بشكل عشوائى اختيار نصف عدد المدارس التى كانت معنية بتقييم مهارات القراءة المبكرة في الصف الثانى الابتدائى لعام ٢٠٠٩ ؛ لتشارك في هذه التجربة التى لم تشمل نصف عدد المدارس الآخر ؛ ليتم بعد انتهاء التجربة اختبار تلاميذ الصف الثانى بكلتا المجموعتين (مجموعة المدارس التى شملها الاختبار، ومجموعة المدارس التى لم يشملها الاختبار)، وقد شكلت المعطيات التى تم جمعها من دراسة تأثير برنامج القراءة المبكرة بطريقة علمية.

٣- الجدول التالى يوضح المعدلات المعيارية المطبقة من خلال تطبيق ٢٧ مقطعًا لفظيًا في الدقيقة أو أكثر بالنسبة لمعرفة الحروف من خلال الصوت، و٢٥ كلمة في الدقيقة أو أكثر بالنسبة لتفكيك الكلمات الجديدة، و٤٥ كلمة في الدقيقة أو أكثر بالنسبة للقراءة بطلاقة.

اختبار تقييم القراءة المبكرة	المجموعة	المعدلات المسجلة في عام ٢٠٠٩	المعدلات المسجلة بعد التجربة	الفرق ٪	بعد التجربة	
					نسبة المعدلات تساوى صفر	نسبة المعدلات التى تفوق صفر
تعرف الحروف من خلال الصوت (ح. ص. د)	الضابطة	٨.٦	١٠.١	١٨ ٪	.٤٥ ٪	١٣.٥٪
	التجريبية	٩.٨ ٪	٢٨.٥ ٪	١٩٢ ٪	١١.١ ٪	٥١.١ ٪
تفكيك الكلمات الجديدة (ك. ص. د)	الضابطة	٥.٦ ٪	٧.٥ ٪	٣٤ ٪	٥١.٨ ٪	١٠.٦ ٪
	التجريبية	٧.٤ ٪	١٥.٥	١١١ ٪	٢١.٤ ٪	٢٤.٢ ٪
القراءة بطلاقة (ك. ص. د)	الضابطة	٨.٩	١٠.٩	٢٣ ٪	٤٦.٦ ٪	٦.٧ ٪
	التجريبية	١١.١	٢١.١	٩١ ٪	٢٠.٧ ٪	١٩.٧ ٪

وتشير هذه النتائج إلى أن هناك أثرًا إيجابيًا كبيرًا لتجربة تحسين الأداء التعليمى للبنات / برنامج تشجيع القراءة المبكرة على مهارات القراءة في مختلف المجالات لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى، وذلك في المهارات التالية :

أولاً – مهارة تعرف الحروف (المقاطع اللفظية) :

أظهرت مدارس المجموعة الضابطة التى لم تستفد من برنامج تعليم القراءة المبكرة تحسنًا متواضعًا في متوسط معدلات التلاميذ (١٨ ٪) في حين تضاعفت المعدلات بالمدارس التجريبية التى استخدمت برنامج

تشجيع القراءة المبكرة بنسبة ١٩٢ ٪.

- بالإضافة إلى ذلك، كان ٤٥ ٪ من تلاميذ الصف الثانى بمدارس المجموعة الضابطة بحلول عام ٢٠١١ غير قادرين على تقديم إجابة واحدة صحيحة في هذا الاختبار، وكان ١٣.٥ ٪ منهم قتدرين على قراءة ٢٧ حرفًا أو أكثر بشكل صحيح في دقيقة واحدة.
- وعلى النقيض من ذلك، لم يتمكن ١١.١ ٪ من تلاميذ الصف الثانى بالمدارس التجريبية التى استخدمت برنامج القراءة المبكرة من تقديم إجابة واحدة صحيحة، في حين كان أكثر من ٥١ ٪ منهم قادرين على القراءة.

ثانيًا - تفكيك رموز الكلمات الجديدة : لم تظهر مدارس المجموعة الضابطة

تحسنًا بسيطًا ما بين ٢٠٠٩، و٢٠١١ (٣٤ ٪) في متوسط معدلات تلاميذ الصف الثانى الابتدائى، حيث تضاعفت معدلات تلاميذ الصف الثانى بالمدارس التجريبية (المجموعة التجريبية)، والتى استخدمت برنامج مهارات القراءة المبكرة بنسبة ١١١ ٪. كما أن أكثر من ٥١ ٪ من تلاميذ مدارس المجموعة الضابطة لم يقدموا بحلول ٢٠١١، ولو إجابة واحدة صحيحة، في حين لم تتعد هذه النسبة ٢١.٤ ٪ فقط بمدارس المجموعة التجريبية.

وإذا ما اعتمدنا قراءة ٢٥ ٪ كلمة أو أكثر بشكل صحيح في دقيقة واحدة، يتبين لنا أن ١٠.٦ ٪ من تلاميذ المجموعة الضابطة بلغوا هذا

المعدل، في حين وصلت هذه النسبة إلى ٢٤.٢ ٪ بمدارس المجموعة التجريبية التى استخدمت برنامج القراءة المبكرة.

ثالثًا - الطلاقة القرائية :

في هذا الاختبار أيضًا ارتفع متوسط معدلات تلاميذ مدارس المجموعة الضابطة بشكل قليل بنسبة ٢٣ ٪ في حين وصلت هذه النسبة إلى ٩١ ٪ في مدارس المجموعة التجريبية التى استخدمت برنامج مهارات القراءة المبكرة، ومع حلول عام ٢٠١١ بلغت نسبة التلاميذ غير القادرين على الطلاقة القرائية بنسبة ٢٧.٧ ٪ في مدارس المجموعة التجريبية، أى ما يعادل نصف النسبة المسجلة في مدارس المجموعة الضابطة التى بلغت ٤٦.٥ ٪ كما أن ما يقل عن ٨ ٪ من تلاميذ المدارس الضابطة فقط كانوا قادرين على بلوغ المعدل المعيارى المطلوب المتمثل في ٤٥ كلمة في الدقيقة في عام ٢٠١١، مقابل ما يقرب من ٢٠ ٪ من تلاميذ المجموعة التجريبية التى استخدمت برنامج تنمية مهارات القراءة المبكرة.

وجدير بالذكر أن مستوى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى بمدارس المجموعة التجريبية يعادل أو يفوق مستوى تلاميذ الصف الثالث بمدارس الحكومة التى لم تحصل على البرنامج، وهو ما يعزز تأثير تحسين تعليم القراءة، كما أن متوسط معدلات تلاميذ الصف الثانى بمدارس المجموعة التجريبية فيما يخص أسماء الحروف، وتهجئة (تفكيكها) الكلمات الجديدة تتجاوز بشكل ملحوظ معدلات تلاميذ الصف الثالث الذين لهم سنة دراسية إضافية، في حين تتساوى معدلاتهم في اختبار القراءة، وبالإضافة

إلى ذلك فقد انخفضت نسبة التلاميذ غير القادرين على القراءة بأكثر من ٥٠ ٪، وهو ما يمكن أن يفسر ما تتوقعه وزارة التربية والتعليم بمصر من تعميم برنامج تنمية مهارات القراءة المبكرة ؛ ليشمل تلاميذ الصف الثالث الابتدائى.

توصيات ومقترحات الدراسة :

تثير نتائج الدراسة الحالية عدد من القضايا التى يجب أن ينظر إليها من أجل تحسين تعلم القراءة المبكرة لدى التلاميذ بمصر، ومن بين أهم هذه القضايا ما يلى :

١- الفاعلية في تحسين تعليم القراءة في الصفين الأول والثانى، حيث تؤكد نتائج الدراسة المقدمة على فاعلية برنامج تنمية مهارات القراءة المبكرة ؛ لمساعدة المدارس على مواجهة تحدى القراءة المبكرة التى تواجه مصر، فالنتائج تبين من جهة أن مستوى عدد من تلاميذ الصف الثالث لا يتطور كما أنهم لم يتمكنوا من إتقان مهارات القراءة الأساسية من خلال الممارسات والمواد النموذجية المتاحة بالصفوف الدراسية بكل من الفصلين.

وفي الوقت نفسه، تشير الدراسة إلى أنه يمكن لبرامج أخرى مثل برنامج تحسين الأداء التعليمى أو برنامج تنمية مهارات القراءة المبكرة أن يساعد التلاميذ على تنمية هذه المهارات الأساسية مع نهاية الفصل الدراسى الثانى، وإلى المدرسين والمدارس المصرية أن تكون قادرة على تنفيذ هذه البرامج على نحو فعال، ومن بين العناصر الأساسية لضمان تنفيذ هذه

البرامج بشكل فعال فهناك الوقت المخصص لتنفيذ هذه البرامج خلال اليوم الدراسى حتى لا يستقطع من وقت الحصة الدراسية نفسها، والدروس المنتظمة، والموارد المتاحة للتعليم والممارسات التعليمية المبتكرة، وتصميم بيئة تراعى الفروق الفردية بين الجنسين ؛ لضمان تعلم إيجابى للذكور والإناث، وأيضًا التدريب المكثف للمعلمين، والمشرفين والتوجيه وفرص التدريب الإضافية، وتوفير فرص أخرى للقراءة خارج المدرسة وخارج الفصول الدراسية، مثل برامج القراءة الصيفية القصيرة.

٢- التقييم المتواصل لرصد تقدم تنفيذ برنامج تنمية مهارات القراءة المبكرة في الصفين الأول والثانى، فإن جمهورية مصر العربية تعمل الآن على توسيع نطاق برنامج تنمية مهارات القراءة المبكرة ؛ ليشمل جميع الفصول الدراسية الأولى والثانية بالمدارس الابتدائية في جميع أنحاء البلاد، من خلال برنامج طموح لتعزيز القدرات في جميع مستويات النظام التعليمى، ومن أجل ضمان جودة عالية وتأثير إيجابى مماثل على تعلم التلاميذ، يجب ضمان القيام بالتقييم والتحليل، مع التكيف واتخاذ الإجراءات التصحيحية عند الحاجة، بشكل منتظم.

٣- مواصلة تطوير مهارات القراءة والفهم القرائى في الصف الثالث وما بعده، فتبقى فاعلية البرنامج في تشجيع القراءة ودورها في تحسين مهارات الطلاقة القرائية والاستيعاب في الصف الثالث، وما بعده غير مؤكدة، رغم أن تحليل النتائج الخاصة بالصف الثانى تبشر بذلك، لذلك يبقى تتبع مهاراات تلاميذ الصف الثالث الذين شاركوا في برنامج تشجيع مهارات القراءة المبكرة في الصفين الأول والثانى مهم ؛

لفهم نتائج البرنامج على المدى الطويل، وكذلك لإدخال التغييرات اللازمة في تعليم القراءة لتلاميذ الصف الثالث.

٤- استخدام معايير بناءة لتشجيع تنمية المهارات وقياسها والتواصل بها، ولذلك يمكن الاعتماد على المعايير التى تم تأكيد الجدوى منها في تحليل نتائج دراسة **٢٠١٣** الخاصة بالصف الثالث، ولذلك يمكن استخدام معايير التعليم بطريقة بناءة أن يساعد المعلمين على توجيه وضبط الطريقة التى يعتمدونها من خلال التقييم المستمر وتعزيز وقياس الجهود المبذولة ؛ لتحسين النتائج والتواصل بشكل أكثر فاعلية بشأن نتائج هذه المدخلات على مستوى كافة تلاميذ جمهورية مصر العربية.

٥- إنشاء وحدة للقرائية داخل وزارة التربية والتعليم هذه الوحدة يخصص لها إدارة خاصة داخل وزارة التربية والتعليم، تهتم بتنمية تعلم القراءة في الصفوف الأولى، وأيضًا تختص بتدريب المعلمين، وتوجيههم مهنيًا وأكاديميًا.

تصور مقترح لتطبيق أنشطة التوازن بين القراءة والكتابة

(الدليل المفاهيمى الإجرائى)

على طلاب الصفوف الثلاثة الأولى

مقدمة :

القراءة عمل فكري الغرض الأساسي منه أن يفهم الطلاب ما يقرأونه في سهولة ويسر، ولقد تطور مفهوم القراءة عبر التاريخ حيث سار هذا المفهوم في المراحل التالية:

١- كان مفهوم القراءة محصوراً في دائرة ضيقة حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعريفها والنطق بها ، وكان القارئ الجيد هو سليم الآداء.

٢- تغير هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية وصارت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم أي ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار.

٣- ثم تطور هذا المفهوم بأن أضيف إليه عنصر آخر هو تفاعل القارئ مع الشيء المقروء تفاعلاً يجعله يرضى أو يسخط أو يعجب أو يشتاق أو يسر أو يحزن.

٤- وأخيراً انتقل مفهوم القراءة إلى استخدام ما يفهمه القارئ في مواجهة المشكلات والانتفاع بها في المرافق الحيوية .

٦- لذا نستطيع أن نقول إن القراءة أصبحت تعني إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار وفهم المادة المقروءة ثم التفاعل مع ما يقرأ وأخيراً الاستجابة لما تملية هذه الرموز.

ولذلك جاء هذا الدليل انعكاس لتطور مفهوم القراءة بحيث يعطى

رؤية عملية تطبيقية متوازنة بين عناصر ومكونات القراءة المختلفة، وكيف نستطيع تدريس هذه المكونات بطريقة متكاملة، وليست منفصلة، بأن تشتمل الحصة الدراسية على تدريس كل مكونات القراءة من وعى بالمطبوعات، ووعى صوتى، ومفردات، واستيعاب، وكتابة في نفس الحصة الدراسية، وهو ما يُسمى بالحمية القرائية، أو تدريس درس قرائى متوازن المكونات .

ويطرح التدريب الحالى مجموعة من الاستراتيجيات التى تُنمى الطلاقة، والاستيعاب القرائى كنماذج تطبيقية يُمكن استخدامها بالدرس اللغوى والقرائى للطلاب حتى تُنمى مهارات الطلاقة والاستيعاب لدى الطلاب . وفيما يلى بعض أنشطة الطلاقة المقترحة للحمية القرائية:

١- اقرأ – شارك – ناقش

الإجراءات :

- يقسم المعلم جميع الطلاب إلى مجاميع ثنائية .
- يقرأ كل طالب جزءًا محددًا من محتوى القصة في زمن محدد .
- يتشارك الطلاب معًا ويبادلان قراءة النص بسرعة .
- يختار أحد الطلاب بمساندة من زميله للتحدث أمام جميع الطلاب عما تعلمه .

٢- ارسم أفكارك :

هى استراتيجية هارست وشورت وبورك، وتأتى بعد قراءة المحتوى

(قصة – محتوى علمى) قراءة سريعة صحيحة يُطلب من الطلاب رسم ما فهموه حول النص حتى يعبرون عن أفكارهم بالرسم .

٣- الطاولة المستديرة :

- يقسم الطلاب إلى مجاميع صغيرة .
- يختار المعلم طالب البداية من كل حلقة، ويعطيه نصًا قرائيًّا (قصة).
- يطلب من الطالب الأول قراءة سطر في زمن محدد وبدقة جيدة .
- بعد الانتهاء يمرر النص (القصة) إلى الطالب الى يليه وهكذا حتى نهاية النص، ثم يحدد الزمن المستغرق من عملية القراءة .

٤- قل شيئًا :

- اختر النص القرائى (قصة مثلاً) .
- قسم الطلاب إلى أقران (مجاميع ثنائية)، وقدم لكل طالب نسخة من النص .
- اطلب منهم تحديد الطالب الأول والثانى، وقسم النص إلى عدة فقرات .
- القارىء الأول قرأ النص بصوت مرتفع، والقارىء الثانى ينصت ويتأمل في أثناء قراءة النص .
- الطالب المستمع يشارك زميله بمثل هذه المشاركات :

أوافق أو لا أوافق على الافكار في ذلك النص مع ذكر الأسباب .

- أطرح أسئلة على بعض الافكار .

– يلخص أبرز ما جاء في النص .

– يحسب الزمن الذى استغرقه في القراءة بمساعدة المعلم .

استراتيجيات تدرس مقترحة للاستيعاب القرائى :

- استراتيجية القراءة بقصد جمع المعلومات :

١- مرحلة قراءة النص للطالب (نفسه) :

هذه المرحلة يقوم الطالب بقراءة النص لذاته، ويحاول فهم الأفكار العامة للنص، وتحديد ما يستطيع منه، والإجابة عن التساؤلات الخاصة به حول النص من خلال رؤيته الذاتية وتصوراته الخاصة حول النص .

٢- مرحلة النص للنص :

وفي هذه المرحلة يجيب عن أسئلة محددة يقوم لمعلم بإعدادها حول النص بهدف جمع المعلومات، كالإجابةعن أسئلة : ماذا؟، وكيف؟، ولماذا؟، ومتى؟، وأين؟... وهكذا من التساؤلات التى تزيل لبس الفهم حول النص.

٣- مرحلة النص للعالم :

هذه المرحلة يقوم الطالب بتحويل ما استوعبه من النص لربطه في مواقفه الحياتيه التى يعيشها، وذلك من خلال مساعدة المعلم بربط هذه الأحداث بعالمه الشخصى المُعاش، ومن جانب آخر يستطيع المعلم توجيه انتباه الطالب إلى بناء عمل متوازى يُحاكى فيه هذا العمل الذى قرأه وتعرف عليه، ويصحح له ما ورد فيه من أخطاء وصعوبات .

- استراتيجية التدريس التبادلى :

مراحل تنفيذ التدريس التبادلى :

- **مرحلة التلخيص**: تتيح الفرصة للطلاب لتعريف المعلومات وربط الأفكار المهمة في النص، والطلاب يبدأون بتلخيص الجمل ومع الوقت والممارسة يتقدمون لتلخيص قطعة كاملة أو درس كامل، وتساعد المنظمات التخطيطية التى سبق الحديث عنها .
- **مرحلة بناء الأسئلة**: وهى أن الطلاب يحددوا أن المعلومات والافكار تُعد اكثر اهمية لتقديمها كأسئلة، ويدربون بعد ذلك أنفسهم وأقرانهم على طرح هذه الأسئلة للوصول إلى الإجابات .
- **مرحلة التوضيح**: يوضح صعوبات القراءة من معانى المفردات، وكلمات غير واضحة، ومفاهيم غامضة في النص صعبة جدا على الفهم .
- **مرحلة التنبؤ**: يجعل الطلاب ينشطون خبراتهم السابقة ويحددون الغرض من القراءة، ويتنبؤن بما سيعرض من افكار خلال قراءتهم للقطعة أو النص، وبما سيتحدث عنه المؤلف في هذه القطعة .

- استراتيجية توليد التساؤلات الذاتية في أثناء القراءة :

مفهوم التساؤل الذاتي :

تعددت تسميات التساؤل الذاتي، فهناك من يطلق عليها إستراتيجيات المساعدة الذاتية.(مثل: التخطيط الذاتي، والتقدير الذاتي،

والتأمل الذاتي (عبد الحميد، ٢٠٠٠ م، ص ٢٠٦)

وقد عرف عصر (١٩٩٩ م, ص ٢٦٥) التساؤل الذاتي بأنه "تدريب الطلاب على استنتاج الفكرة الرئيسة التي يصوغون على أساسها الأسئلة، ثم تكوين أسئلة حول الفكرة ذاتها، وإعادة صياغة أسئلة أخرى على غرارها" .

وترى فهمي (٢٠٠٣ م، ص ١٢٥) أن التساؤل الذاتي يتضمن نوعين من الأسئلة:

١ - الأسئلة الموجهة: وهي عبارة عن رؤوس أسئلة يحددها المعلم لهم، ويكملوها، ويولدون أسئلة تماثلها.

٢ - الأسئلة غير الموجهة (المفتوحة): وهي الأسئلة التي يصوغها الطالب أثناء عملية التعلم، أو قبلها، أو بعدها، بحيث تساعده على فهم المادة المتعلمة، وإدراك المغزى منها، والتفكير فيها.

ويعرفها عاشور ومقدادي (٢٠٠٥ م) بأنها "التساؤلات التي يطرحها القُراء قبل القراءة، أو أثنائها، أو بعدها، ومحاولتهم الإجابة عن هذه التساؤلات أثناء القراءة"

أهمية استخدام التعلم الذاتي في التدريس:

تبرز أهمية التساؤل الذاتي في التعلم من خلال محاور متعددة فهي تزيد من فاعلية العملية التعليمية بعامة ويعبر كوستا وآخرون (١٩٩٨م, ص ٦٩) عن أهمية إستراتيجية التساؤل الذاتي بقولهم: "من المفيد للمتعلم أن

يوجه لنفسه أسئلة قبل التعلم وأثنائه، فهذه الأسئلة الذاتية تيسر الفهم، وتشجع التلاميذ على التوقف والتفكير في العناصر المهمة في المادة التي يتعلمونها، سواء من حيث الشخصيات، والأفكار الرئيسة، والعلاقة بين ما يقرؤونه وخبراتهم الماضية، كل ذلك يساعدهم على الوعي بدرجة فهمهم، والتحكم بشكل أفضل في التعلم"

وفي الاتجاه ذاته يشير جروان (١٩٩٩ م، ص ٣٨٣) إلى أن التساؤل الذاتي يساعد الطلاب على التفكير فيما أنتجوه، ومراجعة خطوات عملهم، وتقييم ما أنجزوه، وإتقان مهارة الاستماع للآخرين، وهم يحاولون نقل أفكارهم، أو التفكير بصوت عال.

ويؤكد عدس (١٩٩٦م, ص٧٩) على أهمية تدريب الطلاب على استخدام الأسئلة الذاتية في التعلم بقوله: "إننا نرجو أن يأتي الوقت الذي يصوغ فيه الطلاب أسئلتهم ويطرحونها، ويقومون بعرض مشاكلهم وقضاياهم بأنفسهم، بدلاً من أن يقوم المعلم بذلك، ونتوق إلى اليوم الذي يغير فيه الطلاب من نماذج أسئلتهم فتكون أكثر تحديدًا، وأدعى إلى التفكير، ومن ذلك العمل على وجود قاعدة بيانات يرجعون إليها في أفكارهم، وما يتوصلون إليه من استنتاجات، وعلى الطلاب أن يعرضوا قضاياهم عن طريق طرح الأسئلة"

وأهمية استعمال الأسئلة ليس خاص بمادة دون أخرى كما أكد ذلك عدس (١٩٩٦م, ص ١٤٤) بقوله: "إنَّ مما ينفع الطلاب أيا كانت مادة الدراسة أن يركزوا على الأثر الذي تركه موضوع الدرس في نفوسهم، قبل

قراءة الدرس، وخلال قراءته، وبعد إتمام قراءته، فيعمدوا إلى توليد الأسئلة الذاتية؛ لتيسير الفهم القرائي، وتشجيعهم على فحص المقروء ونقده"

ومما سبق يتضح أن الأسئلة التي يضعها الطلاب بأنفسهم قبل القراءة، وأثنائها، وبعدها، تساعدهم على الفهم العميق للنص المقروء، إذ تؤكد دروزة (٢٠٠٠ م, ص ٢٢٦) ذلك بقولها: "إنَّ التساؤل الذاتي يساعد المتعلم على الفهم، والاستيعاب، والتعلم بطريقة أفضل، مما لو أخذ المعلومات جاهزة من المعلم"

وهذا يعكس مدى أهمية التساؤل الذاتي في تغيير مسار التعلم من التلقين إلى المشاركة الإيجابية، بحيث يصبح المتعلم فعال في عملية التعلم، وقادرًا على التعلم الذاتي الذي أصبح مطلبًا ملحًا في هذا العصر.

خطوات تنفيذ طريقة التساؤل الذاتي في التدريس:

يتم تدريب الطلاب على التساؤل الذاتي حسب خطوات محددة أوردها عبدالحميد (٢٠٠٠ م، ص ٢٠٦) فيما يلي:

١ - التنبؤ وتنشيط المعلومات السابقة:

ينظر الطالب في هذه الخطوة إلى عنوان النص، ثم يسأل نفسه:

أ- عن أي شيء سوف يكون هذا النص أو الموضوع بناء على العنوان؟

ب - لماذا أتوقع ذلك؟

٢ - تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي:

يقرأ الطالب النص ومن خلال قراءته يختبر إلى أي مدى كانت تنبؤاته حول النص صحيحة، فإن كان التنبؤ صحيحًا، فإنه يواصل التنبؤ والتفكير حول ما يحدث في بقية النص، ثم يسأل نفسه ما الحل المقترح للمشكلة مثلا؟ ما الخاتمة المناسبة للقصة؟ ما النهاية المتوقعة للموضوع؟

أما إذا كانت التنبؤات غير مطابقة، أو مقاربه للنص، أو الموضوع، أو غير صحيحة، فإن الطالب يسأل نفسه: لماذا كانت توقعاتي أو تنبؤاتي غير صحيحة؟ كيف يمكنني عمل توقعات، أو تنبؤات مختلفة؟

٣-إعادة الفهم:

إذا قرأ الطالب شيئًا غير واضح، فمن الأفضل إعادة فهمه بقراءة الموضوع مرة أخرى.

يشير مواي (Mowey ,1995, P١٩) إلى أن الطالب يسير في إستراتيجية التساؤل الذاتي وفقًا لثلاث خطوات أساسية هي:

أ – خطوة ما قبل القراءة: وفيها يسأل الطالب نفسه الأسئلة التالية:

١ – ما نوع موضوع القراءة؟

٢ – ما المعلومات المتضمنة فيه؟

٣ – ما عنوان الموضوع المقروء؟

ب – خطوة القراءة: وفيها يسأل الطالب نفسه الأسئلة التالية:

١ – ماذا أتوقع أن يحدث بعد القراءة؟

٢ – كيف أتحقق من فهمي للموضوع؟

٣ – ماذا أفعل لو لم أفهم الموضوع؟

٤ – ماذا تعلمت من الموضوع؟

ج– خطوة ما بعد القراءة: وفيها يسأل الطالب نفسه الأسئلة التالية:

١ – ما أول سؤال طرحته قبل البدء في القراءة؟

٢ – ماذا تعلمت من الموضوع المقروء؟

٣ – هل أوافق كاتب النص على ما طرحه من أفكار؟

٤ – أي الأجزاء يجب قراءته مرة أخرى؟ ولماذا؟

وفي ذات الاتجاه ترى عريان (٢٠٠٣ م، ص ٢١١)، أنَّ التدريس وفقًا لطريقة التساؤل الذاتي يتم وفقًا للخطوات التالية:

أولا: الخطوة السابقة للتدريس (خطوة ما قبل القراءة):

يعرض المعلم فيها موضوع الدرس على الطلاب، ويدرسهم على استخدام التساؤل الذاتي (أي الأسئلة التي يمكن للطالب أن يسألها لنفسه)؛ وذلك بهدف تنشيط عمليات المعرفة التي تسبق الدرس، ومن هذه الأسئلة:

١ – ما الهدف الذي أسعى لتحقيقه؟ (بغرض إيجاد نقطة للتركيز تساعد الذاكرة قصيرة المدى على البدء في التفكير) .

٢ – لماذا أفعل هذا؟ (بغرض إيجاد هدف يتجه نحوه التفكير) .

٣ – لماذا يعدُّ هذا الذي أفعله مهمًا؟ (بغرض الوقوف على السبب من القيام بعمليات التفكير) .

٤ – كيف يرتبط هذا بما أعرفه من قبل؟ (بغرض التعرف على العلاقة بين المعرفة الجديدة، والمعرفة السابقة) .

وفي هذه الخطوة يتضح الهدف أمام الطالب من إثارة هذه الأسئلة، وهو التعرف على ما يتوافر لديه من معرفة سابقة حول موضوع الدرس، وإثارة اهتمامه؛ ليتمكن بعد ذلك من التخلص من هذه المعرفة إن كانت خاطئة أو تعديلها، أو تصحيحها، أو الاحتفاظ بها إذا كانت صحيحة. وهذه الأسئلة تساعد الطلاب على إيجاد توجهات إيجابية في التعلم، وفي معالجة المعلومات.

ثانيًا: خطوة التدريس (خطوة القراءة):

يقوم فيها المعلم بتدريب الطلاب على أساليب التساؤل الذاتي؛ لتنشيط العمليات المعرفية، ويمكن للمعلم توجيه الطلاب إلى أهمية متابعة الأداء القرائي؛

وذلك بسؤال أنفسهم الأسئلة التالية:

١ – ما المعلومات التي يجب تذكرها؟ (بهدف استرجاع المعلومات السابقة).

٢ – ما الأسئلة التي أواجهها في هذا الموقف؟ (بغرض اكتشاف الجوانب غير المعلومة).

٣ – هل احتاج خطة معينة لفهم هذا أو تعلمه؟ (بغرض تصميم طريقة للتعلم) .

٤ – ما الأفكار الرئيسة في هذا الموقف؟ (بغرض إثارة الاهتمام).

ثالثاً : خطوة ما بعد القراءة

يدرب المعلم طلابه في هذه المرحلة على أساليب التأمل والتساؤل الذاتي لتنشيط عمليات المعرفة من خلال طرح الطلاب لبعض الأسئلة على أنفسهم ومنها :

١– كيف أستخدم هذه المعلومات في جوانب حياتي الأخرى ؟

٢–ما مدى كفاءتي في هذه العملية ؟ (بغرض تقويم التقدم)

٣–هل أحتاج بذل جهد جديد ؟

الإجابة على هذه الأسئلة تساعد الطالب على تناول المعلومات وتحليلها وتكاملها وتقويمها ومعرفة كيفية الاستفادة منها في مواقف الحياة الأخرى.

أدوار المعلم في طريقة التساؤل الذاتي :

على الرغم من أن طريقة التساؤل الذاتي تجعل من الطالب محورًا للتعلم بما يقوم به من دور رئيس في جميع مراحل التعلم، وما يترتب على ذلك من توليده للأسئلة ذاتيًا حول مضمون النص، إلا أن ذلك لا يقلل من أثر المعلم، ودوره الإيجابي في هذه الإستراتيجية

ويمكن القول إنَّ المعلم يقوم بدور مهم وإيجابي في طريقة التساؤل

الذاتي، ويمكن توضيح ذلك بإيجاز فيما يلي:

١ - قبل قراءة الدرس: تنشيط خلفية الطلاب المعرفية بتدريبهم على التساؤل الذاتي (الأسئلة التي يمكن للطالب أن يسألها لنفسه بعد عرض عنوان الدرس على السبورة، أو جهاز العرض العلوي).

٢ - أثناء القراءة: يوجه المعلم الطلاب إلى أهمية متابعة الأداء، وذلك من خلال الأسئلة التي يقومون بتوجيهها إلى أنفسهم أثناء القراءة.

٣ - بعد القراءة: يوجه المعلم الطلاب إلى ضرورة إثارة تساؤلات ذاتية تتناول مختلف جونب الموضوع من حيث المفردات، والمعاني، والأساليب، والصور، والعاطفة، وغير ذلك مما يتضمنه الموضوع من مهارات.

وبعد كل مرحلة من هذه المراحل يقوم المعلم بإثارة المناقشة، والحوار بين الطلاب، كأن يطلب المعلم من كل طالبين متجاورين قيام أحدهما بدور المتسائل، والآخر بدور المستمع، ثم مناقشة ما توصل إليه كل منهما من أفكار وأسئلة، مع تبادل الأدوار، وتحديد الأخطاء التي وقع فيها كل طالب أثناء ممارسة عملية التفكير وتصويبها.

- استراتيجية التنظيم الذاتى للأفكار :

مهارات التنظيم الذاتي للتعلم

- **مهارة وضع الأهداف** :ويقصد بها قدرة المتعلم على وضع أهداف محددة لتعلمه.

- **ربط المعرفة السابقة بالحالية** :ويقصد بها الاستفادة من المعارف السابقة وربطها بالمعرفة الحالية.

- **مهارة البحث الذاتي عن المادة العلمية** :ويقصد بها محاولة الطالب الوصول إلى معلومات تفيده في تحقيق المزيد من الفهم والتعمق في موضوعات تعلمه.

- **مهارة إدارة وقت التعلم** :يقصد بها محاولة الطالب تنظيم وقته وجهده وتوزيعهم على مهام تعلمه.

- **مهارة المراقبة الذاتية للتعلم** :ويقصد بها قدرة المتعلم على مراقبة تعلمه وتقييمه لمراحل تقدمه في التعلم واكتساب المعارف والمهارات.

- **مهارة الضبط والتنشيط** :ويقصد بعملية الضبط قدرة المتعلم على ضبط وقت تعلمه والتركيز على الهدف المحدد لمحاولة إنجازه، كما يقصد بالتنشيط التزود بالمعارف والحقائق التي تفيد المتعلم في تعلمه.

مبادئ التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء استراتيجيات استخدامه

هناك أربعة مبادئ هامة تحدد مدى نجاح الاستراتيجية المستخدمة في التعلم وهي:

- **مبدأ الخصوصية** :حيث يتعلم المتعلم بشكل خصوصي يتناسب مع قدراته واتجاهاته وميوله، وتختلف درجة الخصوصية من مقرر تعليمي إلى آخر.

- **مبدأ التوليد والانتاج** :ويقصد بها ابتكار طرق جديدة للتعلم

تتناسب مع درجة استعداد المتعلم.

- **مبدأ التحكم والضبط** :ويقصد بها إدارة التعلم حيث أن المتعلم حين يكون المتحكم الرئيسي في تعلمه، يكون أكثر استعدادا و إقبالا على التعلم.
- **مبدأ الكفايات الشخصية :**و تعني مدى امتلاك المتعلم للمعارف والخبرات التي تمكنه من التعلم.

مثال تطبيقى حول استراتيجية التنظيم الذاتى :

تطبيق باستخدام استراتيجية المراقبة الذاتية

الهدف :

- **يطرح التلميذ أسئلة ذاتية على نفسه لفهم النص .**

التهيئة :

- **يخاطب المعلم التلاميذ "سنقرأ فقرات من الدرس، ونتحقق من الأشياء التى نفهمها، ونحدد الأشياء التى لم نفهمها ولماذا ؟**

النموذج :

- **المعلم يقول سأعطيكم مثالاً :**
- **يقرأ المعلم الفقرة الأولى من الدرس بصوت عال، ويقول :**
- **أنا فهمت أن أمير لا يأكل إلا الأرز .**
- **ولم أفهم لماذا ؟ لا يأكل أمير إلا الأرز .**

- عدت لقراءة الجملة التالية فوجدت أن أمير يحب الأرز .

الممارسة الموجهة :

- المعلم الآن دعونا نقرأ الفقرة الثانية .
- الآن فهمنا أن الإنسان يجب أن يحرص على تناول الغذاء المتكامل،وما لم نفهمه ما الغذاء المتكامل ؟
- سوف نقرأ الجملة التالية لنعرف الغذاء المتكامل وجدنا أنه يحتوى على المواد البروتينية والنشوية والفيتامينات .

الممارسة المستقلة :

- يطلب المعلم من التلاميذ العمل بشكل ثنائي أو في مجموعات صغيرة للإجابة بمفردهم على نفس الأسئلة السابقة . ماذا فهمنا ؟ – ما لم نفهمه ؟
- –كيف أتوصل إلى حل المشكلة؟
- يتلق استجاباتهم، ويعلق عليها .

التطبيق :

- يطلب المعلم من التلاميذ قراءة الفقرة التالية، وتحديد ما فهموه، وما لم يفهموه، وماذا يفعلون لكي يفهموا .

استراتيجية استدلال ترتيب الأحداث الخاصة بالنص القرائى :

فعملية استدلال ترتيب الأحداث يجب أن تكون مرتبطة بالقارئ كالمدركات الحسية والتعرف والتذكر، وإما أن تكون مرتبطة بالموضوع مثل

التجريد والتقدير وبعضها مشترك بين عمليات القارئ وعمليات الموضوع مثل الإدراك الترابطي وتتمثل هده العمليات في:

١- **العمليات الجزئية:** وهي تقوم على مبدأ الجزئية بحيث يقوم القارئ باختيار وحدات صغيرة من الجملة كاختيار معنى أو فكرة من الوحدات اللغوية المكونة للجملة أو الفكرة أو الأفكار المعروضة، وتتضمن عمليتين فرعيتين هما:

أ- التركيب في تجميع الكلمات وربطها مع بعضها لتكوين جملة صحيحة.

ب- الاختيار الجزئي، والدي يعتمد أساسا عل فهم معنى الكلمة المفردة قبل ربطها وتركيبها، لتنسجم في ما يعرف بالعلاقات التركيبة.

٢. العمليات التكاملية:

تعني باستنتاج العلاقات بين أجزاء الجملة وتتضمن ثلاث عمليات فرعية:

أ- العائد: مثل الضمائر، أسماء الإشارة والأسماء الموصولة.

ب- الروابط: العلاقات التي تربط بين أجزاء الجملة: مثل (السببية والتمييز والتأكيد).

ج- الاستنتاج: استنتاج معلومات من علاقات الجمل لتكوين روابط ضمنية.

٣. العمليات الكلية:

هده العملية تتم وفق خطوتين أساسيتين وهما التنظيم والتلخيص حيث يتم تنظيم المعاني والأفكار ضمن نمط محدد وفي شكل كلي يشمل الوحدات الجزئية والتي تلخص كل الأفكار والمعاني.

٤ .العمليات التفصيلية المكملة:

هده العمليات تختص بتقديم الاستنتاجات غير مقيدة وتعمل عل ربط التفاصيل الجزئية لتصل الى الاستنتاج وتتضمن خمس عمليات فرعية هي:

ا- وضع الاحتمالات الافتراضية للواقع (التنبؤ).

ب- استغلال المدارك المعرفية السابقة في الإكمال والإتمام.

ج- إدراك التصورات الذهنية التي تختص بالتعبيرات المجازية والتعبيرات الحقيقية.

د- تنشيط العمليات العقلية المعرفية في شكل استجابة انفعالية للمقروء.

٥. العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف: يتم من خلالها التركيز عل الإستراتيجية المناسبة والتحكم فيها وتقويمها وتعديلها، ليمارس القراءة بطريقة يستطيع من خلالها القارئ السيطرة عل درجة فهمه. و يرى دوفي وآخرون أن الفهم القرائي يقوم على ثلاث عمليات:

١ -الفهم بوصفه عملية تحصيل معلومات وتتطلب معرفة القارئ للحقائق التي تحتويها الرسالة.

٢ -الفهم بوصفه عملية تأمل أو فحص وتتطلب تفكير القارئ في

المعلومات التي اكتسبها واستكشاف محتواها واستنتاجاتها البعيدة.

٣ -الفهم بوصفه عملية تقويمية قبول أو رفض الرسالة بعد فهمها في العمليتين السابقتين.

- استراتيجية الصور الذهنية الخيالية حول النص :

يعرّف الصورة بأنها "بعث خبرة حسية في غياب الإثارة الحسية. (كما أنها) تمثيل داخلي لخبرة سابقة. في علم النفس، (الصورة الذهنية) هي الانطباع الذي يتبقى بعد إزاحة مثير خارجي."

– نظرا لتداخل مفهومي التصور والصور الذهنية، فسنقوم بتقديم المفهومين في إطار واحد، مع استخدام مفهوم التصور بغض النظر عن نوعه .

للصور العقلية أشكال وأنواع عديدة أهمها:

الصور الذاكرية : تتمثل الصور الذاكرية، حسب فيناك **Vinacke**، في تذكّر تجربة أو إحساس سابق، سواء كانت الصورة دقيقة أو أقل مطابقة للصورة الواقعية، ويصاحب هذه الصورة شعور بأنّها مألوفة؛ أو التعرف على حدث سابق، كما أنّها أقل دقة وتحتوي على تفاصيل أقل من الإحساس الأصلي. (**Ibid, p59**

الصور التخيّلية : يرى فيناك **Vinacke** أن صور التخيّلية هي أيضا صور من الذاكرة، لكن عوض أن تسترجع تجربة ماضية، أي أن تحمل نفس تفاصيل المُدرك الأصلي، فهي مزج بين عدّة تجارب سابقة. تتميز هذه

الصور بمظهر غير مألوف، وتشبه نشاط الأحلام، لكنها لا تمثل أيّا من مكتسبات الفرد؛ وقد تكون بنّاءة وإرادية موجّهة، كما يحدث غالبا، في التفكير الإبداعي، أو لا إرادية وغير موجهة إلى أي هدف، مثل أحلام اليقظة. (Ibid)

مثال: يكوّن الطفل صورة عن شكل الدائرة انطلاقا من دائرة مرسومة في كتاب أو في سبورة القسم رآها أو درسها سابقا، وهذه الدائرة تحمل صفات معينة كاللون والحجم تتماثل والصورة الأصلية، إذا فهي من النوع الذاكري، لكن إذا قام الطفل بتكوين صورة عن الدائرة بلون مختلف لم يسبق له أن رآها به، فهذه الصورة من المخيلة فهي تحتوي على تجربتين مستقلتين: تجربة الدائرة مجردة من الحجم واللون، وتجربة اللون مجرد من الشكل. يمكن اعتبار هذه الصورة الخيالية من أبسط الأنواع إذ أن التغيير مسّ صفة واحدة فقط، ومزج بين تجربتين، وكلما نما الطفل زادت مرونته وقدرته على تخيّل صور جديدة أكثر تعقيدا وتجريدا؛ كما نجد فروقا فردية حتى بين الراشدين، وأقوى دليل على ذلك الاختلاف الموجود بين المبدعين في المجالات المختلفة (الفنون الجميلة، الفنون المعمارية...الخ) وبينهم وبين غيرهم من الناس.

تقسيم بياجيه وانهلدر Inhelder & Piaget: قسّم بياجيه وانهلدر، الصور العقلية إلى نوعين الصور المُعادة (المُكرّرة)، والصور التوقعية (المسبَّقة)، وهناك شبه كبير بين هذا التقسيم والتقسيم السابق:

الصور المُعادة (المُكرّرة): تحدث عندما يكون راشد عادي قادرا على تخيُّل أشياء ثابتة (مثل الشكل الثماني، الطاولة)، أو الحركات (الحركة الاهتزازية لنواس، الهبوط المتسارع لمتحرك، على سطح مائل)، أو تحويلات معروفة (كتقسيم مربع إلى مستطيلين متساويين)" (Ibid, p.p 63-64)

الصور التوقعية (المُسبَّقة): تحدث عندما يستبق الفرد حدوث تغييرات جديدة بالنسبة له، من خلال الصورة (مثل طيّ ورقة مربعة الشكل إلى مستطيلين متقايسين مرّتين، وقصّ زاوية تقاطع الطيّات وتخيّل الشكل الذي يتحصّل عليه، قبل أن نقوم ببسط الورقة، والنتيجة هي ثقب واحد في المركز) (Ibid, p64)

تنمو الصور الذهنية في مراحل ولا تظهر مباشرة، وحسب دراسات بياجيه وانهلدر، تظهر الصور الذهنية في البداية على شكل صور ثابتة تمثل إعادة إنتاج داخلي لصور حسية، وهذا النوع من الصور يطابق النوع الأول (صور من الذاكرة) وتظهر في بداية مرحلة ما قبل العمليات وحتى عند ظهور الوظيفة الرمزية (عام أو عام ونصف إلى عامين). أما المرحلة التالية فتبدأ فيها الصور بالحركة والتغير وتصبح مرنة، إلى أن يتمكن الطفل من تخيّل مراحل تحول الشيء؛ ولا يظهر هذا النوع من الصور –حسب بياجيه وانهلدر– إلا انطلاقا من مرحلة العمليات المحسوسة (٧الى ٨ سنوات). لكن يرى دينيس Denis أن هذا التقسيم –رغم الجديد الذي أتى به– قد أهمل جوانب عدّة من وظيفة التصوير العقلي. (Ibid, p.p 64-65)

.**التصور القياسي** (المماثل): يعرّفه باتريك لومير **P. Lemaire** بأنّه "تصور عقلي يحتفظ بخصائص مماثلة للتي توجد في المثير."

يقابل هذا النوع عملية تكوين ما سماه فيناك **Vinacke** بالصور الذاكرية، أو تكوين الصور المكّررة (حسب بياجيه وانهلدر) إلا أنّه لا يختص فقط بالصور الحسية للمثير، بل يتجاوزها إلى خصائص أخرى مجردة مثل الحالة النفسية المصاحبة للتجربة سابقا.

التصور المفاهيمي: يختص هذا النوع في تمثّل المفاهيم، وهو تصور يسمح بالتعرف على خصائص المواضيع الممثلة للمفهوم، ومنه فالتصور المفاهيمي هو الصورة أو الفكرة الداخلية المكونة عن المفاهيم (بعنصريه: الفهم والامتداد) وهو تصور يسمح بتصنيف الأشياء أو المواقف الجديدة، ضمن مفهوم محدد؛ وهو النوع الذي سنهتمّ به في هذه الدراسة.

يرى رولن وآخرون أنّ التصور المفاهيمي –وحسب عدّة دراسات– ينقسم إلى ثلاثة أنواع هي: التصورات الدلالية، التصورات الهيكلية والتصورات المُعجمية أو الفونولوجية .

التصور الدلالي: هي "تصورات ظاهرة أو خفية لدى الفرد، عن بعض الميادين، وهي تصورات مبنية على تجربة مُعاشة؛ وتمثل معرفة ساذجة أو يومية، تختلف عن المعرفة الخبيرة مثل المعارف العلمية." (**Ibid**) فنفس المفهوم يمكن تصور معناه بطرق مختلفة من فرد إلى آخر، لكن علميا نفس الموضوع يقبل معنا واحد فقط صحيح، في تخصص معين؛ لذا يمكن القول أن التصور الدلالي، يعني تكوين تصور عن معاني المواضيع المحددّة في

مفاهيم ومكوّناتها، وقد تكون هذه التصورات صحيحة أو علمية، أو تتميز بطابع الفردية.

التصور المُعجمي: يتعلق هذا التصور باللغة، أي بالمفردات اللغوية والعلاقة بينها وكذا هيكلتها.

التصور الهيكلي: (البنيوي) لا يقوم العقل فقط بتصوّر مكونات المفهوم وخصائص الشيء، بل ويتصوّر العلاقة بينها، وبنيتها فالدرّاجة الهوائية بالتصور الدلالي تعني وسيلة نقل أو تسلية، ذات عجلتين وبدون محرّك؛ وبالتصور الهيكلي يمكن التعرف على أجزائها (مقود– دواستين– عجلتين– مسنن كبير ومسنن صغير– سلسة معدنية– مقعد– كابح) وعلى بنيتها والعلاقة المكانية بينها (عجلة خلفية وأخرى أمامية– المسنن الكبير على الدواستين والمسنن الصغير في العجلة الخلفي–...الخ). هناك علاقة وطيدة بين التصور الهيكلي والصور الذهنية، إذ يمكن تصور مسار طريق مألوف وكأننا نراه أمامنا، كما نكوّن صورة عن مواضع الأشياء بالنسبة لبعضها، في مكان ما.

التصور المتعلق بالجمل المفاهيمية: الجمل المفاهيمية، بمنظور كوسترمان هي التقاء مفهومين أو أكثر تربطهم علاقات دلالية، ويلعب أحدها دور المُسند في حين تلعب باقي المفاهيم دور الحُجج، فالأوّل مفهوم يحمل الصفات أو العلاقات الأساسية الرابطة بين باقي المفاهيم، أما الحجج فهي المفاهيم الممثلة لعناصر من العالم الفيزيائي أو المعرفي، وتربط بينها العلاقات المُشار إليها في المُسند. وترتبط هذه الجمل المفاهيمية باللغة

ارتباطا وثيقا، إذ أن هذه الأخيرة تحدد العلاقات التي تربط مفهومين مستقلين عن بعضهما. والتصوّر المتعلق بالجمل المفاهيميةهو تصوّر مكوّن عن هذا التنظيم، وعن العلاقات الرابطة بين المفاهيم، والتي تسمح بالانتقال من مفهوم إلى آخر، من علاقة إلى أخرى، ولا يختلف هذا التصور كثيرا، عن التصور المتعلق بالشبكة المفاهيمية، فالشبكة أيضا شكل من أشكال تنظيم المعلومات في الذاكرة، لكن الرابط مختلف فالشبكات ربط بين مفهومين بصفة ما، أما الجمل المفاهيمية فتتدخل الصيغ اللغوية في تحديد العلاقة بينها بغض النظر عن صحّتها: فمثلا طائر الشحرور يرتبط بصفة الريش، وهذه العلاقة عبارة عن شبكة، بينما إذا قلنا أن طائر الشحرور (وهو العامل) لديه (وهي العلاقة) ريش (وهو المُعالج) فهذا تصوّر عن الجملة المفاهيمية "طائر الشحرور لديه ريش والاختلاف بين التصور المفاهيمي وبين التصور المتعلق بالجمل المفاهيمية أو بالشبكات الدلالية، يتمثل في أن الأوّل يُعنى بالمفاهيم مستقلة عن بعضها، وفيها يتم تكوين تصور عن المعلومات التي يحملها كلّ مفهوم، أما النوعين الآخرين فيمثلان تكوين تصوّر عن العلاقات التي تربط بين هذه المفاهيم.

التصور الرمزي اللغوي: وهو النوع الذي حدده بايفيو في تقسيمه لأنواع التصور إلى نوعين الصور الذهنية والتصور الرمزي (اللغوي)، وهو تصوّر يعتمد على الوظيفة الرمزية اللغوية

التصور الحسي الحركي: هو الشكل البدائي للتصور، وهو يحمل تصورات حسية عن محيط الطفل دون تدخّل عليها، وتعتبر صور مطابقة للواقع.

. بعض المواقف النظرية حول التصوّر الذهني

. نظرية برونر:يرى برونر **Jerome Bruner** أن الطفل –خلال نموه– يمر بثلاثة مراحل من التصوّر هي:

مرحلة التصوّر الحركي: تعتمد هذه التصورات على ما يقدمّه المحيط فقط، وهي تصورات حسية مبنية على النشاط الحركي للفرد.

مرحلة التصوّر المشبع بالصور: يصبح الطفل قادرا على تكوين تصورات عن العالم على شكل صور، وهنا ينفصل النشاط العقلي عن التجربة الحقيقية، وهو يحدث دون حضور المثير، ويصبح التصوّر أكثر فأكثر مرونة مع ارتباط متضائل بالتجربة الحقيقية.

مرحلة التصوّر الرمزي (اللّغوي): هذا النوع في الغالب –وحسب برونر– ذات طبيعة لغوية، والرموز اللغوية لا تشير فقط إلى الكائنات، بل أيضا إلى أقسام ومجموعات يمكن تنظيمها هرميا، ويمثل هذا التصوّر أكثر أنواع التصور تجريدا.

حسب هذا التقسيم، يرى برونر أن الصور الذهنية ليست تصوّرا رمزيا، وان كان يمكن أن تتخذ هذه الوظيفة في بعض الحالات، وهو يرى أن الصورة الذهنية شكل من أشكال التصور الملموسة والثابتة، كما أنّه يهمل إمكانية تحوّلها إلى أشكال أكثر تجريدا وديناميكية.

. نظرية بياجيه وإنهلدر: يكوّن الفرد نسخا عن الواقع من خلال ثلاثة أنواع من المعارف التصويرية (التمثيلية):

الإدراك: والذي ينشط فقط في حضور الشيء، وبوساطة المجال الحسي؛

التقليد: بمعناه الواسع، والذي ينشط في حضور أو غياب الشيء، لكن بإعادة إنتاج حركي فعلي أو ظاهر؛

الصورة العقلية: وتظهر فقط في غياب الشيء، بإعادة إنتاج مُستدمجة للموقف.

ويرى بياجيه وانهلدر أن الصور العقلية لا تُعنى مباشرة بالتغييرات التي يمكن إحداثها في الشيء سواء في الواقع من خلال النشاط الحسي الحركي، أو عقليا.

تظهر الوظيفة الرمزية –وهي القدرة على استدعاء أشياء أو مواقف غير مُدركة آنيا، باستخدام الإشارات أو الرموز، وأهم عامل لظهور وتطور هذه الوظيفة هو نمو التقليد: تُقلّد –في بداية الأمر– المواضيع المرئية مباشرة، ثم يتم تقليد مواضيع اجتماعية غائبة، لكن التصوّر لا يظهر إلا انطلاقا من مرحلة إستدماج هذا التقليد الخارجي في صور عقلية داخلية؛ والاتحاد مع الوظائف الرمزية التي تكوِّن التصوّر، تصبح الصور العقلية أداة لاستذكار والتفكير فيما هو مُدرك.

ويرى بياجيه أن التقليد يؤدي إلى التصور، وهو تكوين صورة الشيء، ويمكن اعتباره شكلا من أشكال التقليد المُستدمج، أي تواصل عملية المواءمة، وبما أن التقليد الرمزي ناتج عن اللعب، فمن الضروري دراسة التقليد واللعب عند الطفل، لدراسة تكوين التصور الرمزي؛ وهذا ما نجده في كتابه :"تكوين الرمز عند الطفل".

-نظرية بايفيو يعتبر بايفيو التصوير العقلي والعمليات اللغوية هي "أنظمة ترميز" أو "أنماط التصور الرمزي" وتطور هذا الأخير راجع إلى التجارب المتعلقة بمحيط الفرد بالدرجة الأولى، ثم إلى اللّغة، وفي مواقف مختلفة قد يتم استدعاء الرمز اللغوي للشيء أو صورته العقلية، أو كلاهما في آن واحد، كما قد تُستدعى الصورة البصرية من الرمز اللغوي أو العكس، وقد تلعب الوظيفتين دور وسيط في مختلف النشاطات النفسية.

- كلما كان الموقف المتصوّر محسوسا، كلما تطلّبت التصورات المكونة صورا عقلية أكثر، لكن النشاط اللغوي يتم في الحالتين: المواقف المجردة والمواقف المحسوسة، مع زيادة فعاليتها في الحالات المجردة؛ وبذلك يمكن القول أن نمطي التصور الرمزي ينشطان في المواقف المحسوسة، إلا أن النشاط اللغوي يكون ذا أهمية كبيرة في المواقف المجردة.

- يقول بايفيو أن :"يشير مصطلحي الصورة والتصوير الذهني إلى تصوير محسوس، أي إلى تصوّرات ذاكرية غير لغوية لأشياء وأحداث ملموسة، أو إلى أنماط تفكير غير لغوية (كالتخيّل) أين يتم إنتاج والتلاعب بهذه التصورات بشكل نشط، من طرف الفرد. يأخذنا هذان المصطلحان – غالبا– إلى التصوير البصري، مع أنّ هناك، بالطبع، أنماط أخرى معنية بالتصوير (السمعية مثلا) (...). في هذا التعريف، نميّز بين التصوير والنشاطات الرمزية اللغوية، والتي تتطلب نشاطا ضمنيا للنظام اللغوي السمعي الحركي"

- يميّز بايفيو بين الأنماط الرمزية اللغوية وغير اللغوية، لكن يمكن للفرد أن يكوّن تصورات صورية بصرية عن الكلمات المكتوبة، كما يوجد نظام سمعي غير لغوي (تعلم النغمات الموسيقية مثلا) و عن نموّ أنماط التصور الرمزي، وكباقي النظريات المعرفية، يرى بايفيو أن نمو الوظيفة التصورية يقابل نمو الوظائف من المحسوس إلى المجرد؛ وهو يرى أن:

- الصور العقلية تسبق ظهور اللغة؛

- نفس العمليات التي تسمح بتطور التفكير المجرد، تتدخل في الانتقال من التصور الصوري إلى التصور اللغوي، كما تدخل في النمو الداخلي لكل نمط: تنمو الصور العقلية من صور محسوسة وثابتة إلى صور أكثر مرونة وتغيرا، وتنمو الوظيفة الرمزية اللغوية من المحسوس إلى أشكال أكثر تجريدا .

- لا يُستبدل نمط من أنماط التصور بأخرى وإنما يتمّ إضافتها إليها أو تعديلها، كما أن نمو مختلف الأنماط لا يتم تتابعا بل بالموازاة مع بعضها البعض، بل ويتأثر بعضها ببعض.

- التجارب الإدراكية الماضية هي المنبع الأساسي لتكوين معظم الصور العقلية.

- الصور العقلية هي البديل النفسي للأحداث المُدركة غير الحاضرة،وهنا يختلف مع بياجيه وإنهلدر اللذان يعتبران أن صور الأشياء تتكوّن حسب الصيغ العقلية المتوفرة لدى الفرد، ولا تحمل بالضرورة نفس معالم الموضوع المُدرك، إذا هي ناتجة عن التقليد وليس الإدراك.

رغم الاختلافات التي وجدناها بين النظريات، حول أنواع التصور ومراحل نموّها، فهناك نقاطا مشتركة بينها، كما أن جوانب عدّة من التصور لم يتم التطرق إليها بشكل كاف، سواء كانت معروفة أو تبقى غامضة إلى حدّ الساعة، والسبب راجع إلى صعوبة دراسة التصورات مباشرة. على العموم يمكن تقسيم التصور طوليا إلى أنواع تتدرج من التصورات المحسوسة إلى التصورات المجردة، أما التقسيم العرضي فيتحدد بنوع المواضيع المتصوّرة (تصورات حسية: بصرية– سمعية–..)؛ أمّا نموّها فيتبع نفس اتجاه مراحل النمو العقلي للطفل: أي من المرحلة الحسية الحركية إلى مرحلة التفكير المجرد.

. كيف ندرس التصوّر؟ في كل الأبحاث التي تناولت موضوع التصوّر وخاصة الصور العقلية، لم تتم دراسة هذه الوظائف مباشرة، بل دُرست السلوكيات الظاهرة التي قد تمُثّلها، وهذا راجع إلى الطبيعة المجردة والمُستبطنة لهذه الوظائف المعرفية؛ هذا ما قد يشكك في صحة هذه الدراسات، وفي اختيار المهام المناسبة التي تنشّط وظيفة التصوّر. وتجدر الإشارة إلى أن أشكال عديدة من التصوّر، يصعب دراستها –إن لم نقل لا يمكن ذلك حاليا– بواسطة السلوكيات الظاهرة، وهذا ما أدى إلى بقاء هذه الوظائف غامضة جزئيا؛ كما أننا لا نلاحظ تغيرات نظرية كبيرة في هذا الموضوع على امتداد سنوات عدّة، عدا عن القفزة النوعية التي شهدتها الدراسات المعرفية – متضمنة كذلك موضوع التصوّر– في بداية القرن الماضي، والتركيز الكبير للدراسات الماضية حول التصور العقلي يمتد من سنوات الستينيات والسبعينيات من

القرن الماضي، إلى غاية يومنا هذا.

- المواضيع الأكثر تناولا في أبحاث التصوّر هي الصور الذهنية بالدرجة الأولى، والتصور المفاهيمي ليأتي بعدهما التصوّر الرمزي و/أو اللغوي وغيرها، وتتجه الأبحاث الحديثة نحو دراسة أشكال أخرى للتصور، أو تطبيقاته في مجالات مختلفة، وبالخصوص تأثيرها ودورها في الوظائف العقلية والمعرفية الأخرى، كما أنّها تهدف إلى التحكم في بناء هذه التصورات مستقبلا، خاصة عند الطفل المتعلم.

نموذج للتدريس القائم على رصد الاتقان

المهمة الأولى " إبدال الصوت الأول " الزمن: ٥ دقائق

الكلمة	الصوت	الكلمة بعد الابدال
طريق	ب	بريق
طريق	حـ	
طريق	ع	
غروب	هـ	
غروب	ضـ	
حصد	ر	
عطور	سـ	
وجد	سـ	

المهمة الثانية " إضافة حرف "   الزمن: ٣ دقائق

أضف كما في المثال الأول :

الكلمة	الحرف	الكلمة بعد الاضافة
لا	ذ	لاذ
لا	مـ	
لم	ع	
كما	ل	

المهمة الثالثة : (أساليب)   الزمن : ٣ دقائق

- حدد نوع الأسلوب كما في المثال الأول :

الأسلوب	نوعه		
	أمر	نهى	استفهام
احترم والديك .	√		
هل تحب الخير ؟			
من أنت ؟			
كيف حالك ؟			
ما اسم الكتاب ؟			
لا تكتب على الحائط .			
أحسن الى الناس			

المهمة الرابعة " الفهم القرائى "

" جلس خالد حزينًا، وأقبل عليه صديقه حامد فسأله : لماذا أنت حزين ؟ فقال له : ليس عندى كرة ألعب بها فقال له حامد : لا تحزن يا صديقى، سوف أحضر كرتي لنلعب بها سويًا، ولعب خالد مع حامد وشعرا بالسعادة والسرور وفي نهاية اللعب شكر خالد صديقه حامد وودعه على أمل لقاء جديد .

أ ١- هات كلمة من القطعة معناها " معًا " .

٢- هات كلمة عكس كلمة (السعادة) .

ب- لماذا كان خالد حزينًا ؟

- من الذي ساعد خالدا" ؟
- متى شعر خالد وحامد بالسعادة والسرور ؟

ج – هذا الموقف يعلمنا :

١- ....

٢- ....

المهمة الخامسة : الأساليب

حدد نوع الجملة :

م	الجملة	اسمية	فعلية
١	لعب التلاميذ في الفناء		
٢	البحر واسع		
٣	القراءة مفيدة		
٤	نجح التلميذ المجتهد		
٥	يؤدى المعلم عمله باخلاص		

المهمة السادسة

حدد نوع الكلمة

الكلمة	مفرد	مثنى	جمع
كتابان			
الوطن			
أزهار			
هوايات			
المعلمة			
الجدران			

المهمة السادسة : الاملاء :

جمال الطبيعة

تأملت هبه منظر الحقول والأراضى الخضراء وقت الغروب ورأت أشعة الشمس الذهبية تعانق الأ شجار والأنهار فصاحت : " ما أعظم قدرة الله"!

رصد الاتقان الثانى الوحدة الثانية

مهمة رقم ١

أ/ اقرأ الكلمات التالية وارسم الشدة في موضعها الصحيح :

الكلمة	الحرف المشدد	نوع الشدة
النشوية		
الدهون		
يوفر		

ب/ سماء حذف حرف السين ....

اضافة حرف الدال ....

ابدال حرف الدال بالنون ....

مهمة رقم ٢

قالت أمل صباح الخير (لصديقتها – لأمها – لجارتها) عندما رأتها في

(الفصل – المطبخ – الشارع) وهى تعد الطعام وقالت الأم : ان الغذاء (الكثير – القليل – المتكامل) هو الذى يوفر للجسم الصحة والنمو وطلب من امل أن تغسل (يديها – رجليها – وجهها) قبل تناول الطعام.

مهمة رقم ٣

ضع كل اسم إشارة مما يأتي في مكانه الصحيح .

(هاتان – هؤلاء – هذا – هذه – هذان)

١– .... كتاب مفيد .

٢– .... الأطعمة الذيذة .

٣– .... الأطفال يلعبون ويضحكون .

٤– .... تلميذان يذاكران دروسهما بجد واجتهاد.

٥– .... معلمتان مخلصتان .

مهمة رقم ٤

صل من العمود (ا) ما يناسبه من العمود (ب)

(أ) (ب)

نحن أحب وطنى

هو لا يقطفون الأزهار

هى نتناول الغذاء المفيد

هم   تزور صديقتها

أنا   يقلم أظافره

المهمة الخامسة : الاملاء

العلم

العلم اساس تقدم الأمم، ولولا العلم ما حققت البشرية كل ما تصبو اليه ويجب أن يبنى العلم على أساس أخلاقى حتى تنهض الشعوب نهضة عظيم

نموذج لإعداد مهمة تديسية قائمة على رصد الاتقان :

مهمة رقم ١

أكمل الجدول التالى بكلمات على نفس الوزن

الكلمة	١	٢	٣	٤
القاضى				
هدى				
ثناء				
كبرى				

المهمة رقم ٢

" في حصة النشاط تمر (الطبيبة – المعلمة – الأم) بين التلاميذ وهم يستخدمون (الأطعمة – الألوان – الشراب) ورسمت أميرة صورة (بقرة –

سبورة – عصفورة) فوق الشجرة .

المهمة رقم ٣

حدد نوع الأسلوب فيما يلى :

م	الأسلوب	النهى	الأمر	الاستفهام
١	صف لوحة أعجبتك			
٢	لا تهمل الأنشطة			
٣	هل للرياضة أهمية في بناء الجسم ؟			
٤				

مهمة رقم ٤

ضع كل حرف جر مما يأتى في مكانه الصحيح (ب – من – الى – في – عن)

"سافر عمرو .... القاهرة .... المنيا وأقام .... المنيا عدة أيام وتجول في شوارعها .... السيارة وسأل .... أهم معلم المنيا "

مهمة رقم ٥

ضع كل أداة استفهام مما يأتى في مكانها الصحيح

كيف – متى – لماذا – أين

١-............ يصل القطار ؟

٢-............ ذهبت أسرة أميرة الى المكتبة ؟

٣-............كيف تصرفت الأم ؟

القراءة

القراءة غذاء الروح، بها يحيا الانسان أكثر من حياة من خلال التعرف على خبرات الآخرين وبها يتم التواصل بين الناس وتزداد العقول فكرا" وثقافة والقارئ الجيد هو طاقة ايجابية في مجتمعه .

رصد الاتقان للصف الأول

تعليمات رصد الاتقان :

عزيزى المعلم / عزيزتى المعلمة

١ – الاختبار الذى بين يديك مكون من خمسة أجزاء، يقيس كل جزء منها مستوى تمكن التلاميذ في كل من : تعرف الحرف ، ومستوى كتابة الحروف والكلمات، وقراءة المقاطع، وقراءة الكلمات، ثم قراءة الجمل .

٢- انتبه أن المهمات التقيمية لقراءة الجمل سوف يتم التركيز عليها في الفصل الدراسى الثانى، أما الفصل الدراسى الأول سيتم التركيز على المكونات الأربعة الأولى.

٣- اطلب من التلاميذ في المهمة الأولى وضع دائرة حول الحرف الذى تم تدريسه .

٤- اطلب من التلاميذ في المهمة الثانية كتابة مقاطع تشتمل على الحرف الذى تم تدريسه .

٥- اطلب من التلاميذ في المهمة الثالثة كتابة كلمات تشتمل على الحرف الذى تم تدريسه .

٥- اطلب من التلاميذ في المهمة الرابعة قراءة كلمات تشتمل على الحرف الذى تم تدريسه .

٦- اطلب من التلاميذ في الفصل الدراسى الثانى قراءة جمل سليمة .

٧- تذكر أن مهمات التقييم في الفصل الدراسى الأول ٤ مهمات على النحو التالى : مهمة لحرف (أ)، ومهمة لحروف (ب، ت، ث)، ومهمة لحروف (د، ذ، ر)،،ومهمات الفصل الدراسى الثانى هى : ومهمة لحروف (ر، ز)، ومهمة لحروف (س، ش، ص، ض) مهمة لحروف (ط، ظ، ع، غ)، ومهمة لحروف (ف، ق، ك، ل)، ومهمة لحروف (ن، هـ، و، ى) .

٨- وزع على كل تلميذ المهمة التقيمية بشكل فردى، وأكد عليهم أداء الاختبار بمفردهم .

٩- أكد على التلاميذ أهمية استخدام القلم الرصاص والكراسة في المهمة الثانية الخاصة بكتابة المقاطع والإملاء .

١٠- وجه التلاميذ إلى أن زمن المهمة على النحو التالى : المهمة الأولى والثانية ٣٥ ث، والمهمة الثالثة والرابعة ٢٥ ث، والخامسة ٤٥ ث

بحيث يصبح إجمالى الاختبار ٣ دقائق، و١٥ ث لكل تلميذ بحيث يصبح إجمالى الوقت لكل تلميذ الفصل المكون من ٤٥ تلميذ ١٤٥ ق، ولاحظ أن الزمن المخصص لكل كلمة أو مقطع لا يزيد عن ثلاث ثوانى .

١١- انتبه أن مستوى الاتقان للمهمة الأولى حصول التلميذ على الإجابة الصحيحة – كحد أدنى – لكل مهمة، عن ٧ كلمات / ٩، والمهمة الثانية يكتب ٩/ ١٢ كلمة، والمهمة الثالثة يقرأ ٩ / ١٢ مقطع، والمهمة الرابعة ٤ / ٥، والمهمة الخامسة يقرأ الجملتين المعروضتين أمامه .

١٢- انتبه على استخدام مفتاح التصحيح المرفق بالاختبار . حيث إن التلميذ إذا حصل على درجة الاتقان من كل مهمة نعطى له علامة √، وعلامة x أمام المهمة التى لم يحصل فيها على درجة الاتقان المناسبة للمهمة .

رصد الاتقان للفصل الدراسي الأول

دليل المعلم

١-حرف (أ)

المهمة الاولي :

معرفة إذا أتقن التلاميذ تحديد حرف الألف بأشكاله المختلفة داخل كلمة . الزمن (٣٥ ث)

الإجراءات

*** يوزع المعلم على التلاميذ ورقة العمل .**

*** يطلب منهم وضع دائرة حول حرف الألف في الكلمات الاتية خلال الزمن الموضح .**

أحمد – أذن – بدأ

أصلى – إمام – سأل

أضحك – أميمه – إسماعيل

المهمة الثاني :

معرفة إذا أتقن التلاميذ كتابة حرف الألف بأشكاله المختلفة. الزمن (٣٥ ث)

الإجراءات :

*** يطلب المعلم من التلاميذ الإنصات لما يمليه عليهم.**

*** يطلب المعلم من التلاميذ كتابة ما يمليه عليهم داخل ورقة العمل .**

*** يشير المعلم إلى أنه سيقوم بقراءة كل حرف مرتين فقط .**

*** ينبه المعلم على التلاميذ أن لديهم ثلاث ثوان لكتابة الحرف .**

إِ ـأُ أَ أُ ـأُ

المهمة الثالث

قياس مدى إتقان التلاميذ لقراءة حركات صوتية سبق دراستها. الزمن (٤٥ ث)

الإجراءات

***يعد المعلم قائمة تحتوى على عدد من الحركات القصيرة .**

*** يطلب من كل تلميذ قراءة الحركات الصوتية .**

أَ – أ . إِ

٢-حروف (ب / ت / ث)

المهمة الاولي :

معرفة إذا أتقن التلاميذ تحديد حروف (ب/ ت / ث) بأشكالها المختلفة . الزمن (**٣٥ث**)

الإجراءات

* يوزع المعلم على التلاميذ ورقة العمل .

* ويطلب منهم وضع دائرة حول حروف (ب / ت / ث) في الكلمات التي بداخل الجدول التالي :

بامية	كلب	كوثر
متر	ثياب	أخت
غيث	تمر	ملبن

المهمة الثانية :

معرفة إذا أتقن التلاميذ كتابة مقاطع تشتمل على حروف (ب/ ت/ ث) . الزمن (**٣٥ث**)

الإجراءات :

- يطلب المعلم من التلاميذ الإنصات لما يمليه عليهم.
- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة ما يمليه عليهم داخل ورقة العمل

(ملحوظة " في ظهر الورقة).

يشير المعلم إلى أنه سيقوم بقراءة كل حرف مرتين فقط .

ينبه المعلم على التلاميذ أن لديهم ثلاث ثوان لكتابة المقطع .

ثو – تِا – بَ

ثَ – تِ – بو

ثِ – تُو – بَا

بُ – تْ – تَ

المهمة الثالثة :

قياس مدى إتقان التلاميذ لقراءة مقاطع سبق دراستها . الزمن (٤٥ ث)

الإجراءات

*يعرض المعلم قائمة تحتوى على عدد من المقاطع .

* يطلب من كل تلميذ قراءة جميع المقاطع التالية .

* ينبه المعلم على أن الوقت المحدد لقراءة كل مقطع ثلاث ثوان .

* وإذا تعذر على التلميذ قراءة المقطع في الزمن المحدد يشير له المعلم إلى الانتقال إلى قراءة المقطع التالي .

ثو – تِا – بَ

ثَ – تِ – بو

ثِ – تُو – بَا

بُ – تْ – تَ

المهمة الرابعة :

قياس اذا أتقن التلاميذ قراءة كلمات (أم لا) مكونة من حروف سبق دراستها الزمن . (٢٥ث)

الإجراءات

* يعرض المعلم قائمة تحتوى على عدد من الكلمات .

*يطلب من كل تلميذ قراءة كل الكلمات .

بات – أب – تاب – باب – ثبت

(التقييم الثالث)

٣- حروف (ج / ح / خ)

المهمة الاولي :

قياس مدى إتقان التلاميذ /ات لتحديد حروف (ج / ح / خ) بأشكالها المختلفة داخل كلمة.

الإجراءات الزمن (٣٥ ثانية)

* يوزع المعلم ورقة العمل على التلاميذ .

* يطلب منهم وضع دائرة حول حروف(ج / ح / خ) في الكلمات

التي بداخل الجدول التالي .

* يتابع المعلم /ة أداء التلاميذ /ات أثناء أداء النشاط .

تاج	منح	مناخ
حسم	سجل	خلف
جمع	بخور	تحت

المهمة الثانية :

قياس مدى إتقان التلاميذ لكتابة حروف/ مقاطع (ج / ح / خ) بأشكالها المختلفة .

الإجراءات : (الزمن المحدد ٣٥ ثانية)

* يطلب المعلم من التلاميذ الإنصات لما يمليه عليهم .

* يطلب المعلم من التلاميذ كتابة ما يمليه عليهم داخل ورقة العمل .

* يشير المعلم إلى أنه سيقوم بقراءة كل حرف مرتين فقط .

* ينبه المعلم على التلاميذ أن لديهم ثلاث ثوان لكتابة الحرف .

خـ – جـ ـ حـ

خا ـ حا ـ جا

بحث ـ حث ـ تاج

المهمة الثالثة : الزمن ٤٥ ثانية .

قياس مدى إتقان التلاميذ /ات لقراءة المقاطع القصيرة والطويلة لحروف سبق دراستها .

الإجراءات

*** يعرض المعلم /ة قائمة تحتوى على عدد من المقاطع .**

*** يطلب المعلم من كل تلميذ /ة قراءة المقاطع وفق التعليمات .**

مُ / نَا / خُ حَ / جَ / بَ أَ / جَا / بَ بَ / حَ / ثَ

المهمة الرابعة : الزمن (٢٥ ثانية)

قياس مدى إتقان التلاميذ لقراءة كلمات مكونة من حروف سبق دراستها.

الإجراءات

*** يعرض المعلم قائمة تحتوى على عدد من الكلمات .**

*** يطلب من كل تلميذ قراءة جميع الكلمات .**

*** ينبه المعلم على أن الوقت المحدد لقراءة كل كلمة ثلاث ثوان .**

*** وإذا تعذر على التلميذ قراءة الكلمة في الزمن المحدد يشير له المعلم إلى الانتقال إلى التالية .**

أحب . جحا– بحث . خاب– أخ

(التقييم الرابع)

٤- حروف (د / ذ / ر)

المهمة الاولي : الزمن (٣٥ ثانية)

قياس مدى إتقان التلاميذ /ات لتحديد حروف (د / ذ / ر) بأشكالها المختلفة داخل كلمة.

الإجراءات :

* يوزع المعلم ورقة العمل على التلاميذ .

* يطلب منهم وضع دائرة حول حروف (د / ذ / ر) في الكلمات التي بداخل الجدول التالي .

* يتابع المعلم أداء التلاميذ أثناء أداء النشاط .

دجاج	جحد	خدم
بذور	أخذ	ذباب
مرعى	رغيف	جار

المهمة الثانية: الزمن (٣٥ ثانية)

قياس مدى إتقان التلاميذ لكتابة حروف/ مقاطع (د / ذ / ر) بأشكالها المختلفة .

الإجراءات :

* يطلب المعلم من التلاميذ الإنصات لما يمليه عليهم .

* يطلب المعلم من التلاميذ /ات كتابة ما يمليه عليهم داخل ورقة العمل في المكان المحدد لها (ظهر الورقة) .

ذ – ر ـ د

را ـ دا ـ ذا

دَ – ذِ – رُ

رِ– ذَ– دُ

المهمة الثالثة : الزمن (٤٥ ثانية)

قياس مدى إتقان التلاميذ لقراءة المقاطع القصيرة، والطويلة لحروف سبق دراستها.

الإجراءات

* يعرض المعلم قائمة تحتوى على عدد من المقاطع .

* يستدعي المعلم التلاميذ إليه بشكل فردي .

* يطلب من كل تلميذ /ة قراءة المقاطع وفق التعليمات .

ذَا / بَ جَبْ / ـرُ ذُ/ بَا / بُ

خَ / ـرَ / جَ دُ / بْ

المهمة الرابعة الزمن (٢٥ ثانية)

قياس مدى إتقان التلاميذ/ات لقراءة كلمات مكونة من حروف سبق دراستها .

الإجراءات

* يعرض المعلم قائمة تحتوى على عدد من الكلمات .

* يستدعي المعلم التلاميذ بشكل فردي لقراءة جميع الكلمات .

حبر / حذر/ ذاب / در/ جذر

٥- حرف (ر-ز)

المهمة الأولى: الزمن (٣٥ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لتحديد حرفي الراء والزاى بأشكالهما المختلفة داخل كلمات.

الإجراءات

* وزع على التلاميذ ورقة العمل .

* اطلب منهم وضع دائرة حول حرفي الراء والزاى في الكلمات التي بداخل الجدول التالي:

رمل	زينة	منارة
زينب	حزين	أبراج
بحر	مريم	زيت

المهمة الثانية : الزمن (٦٠ ثانية)

قياس مدى إتقان التلاميذ لكتابة حرفي/ مقاطع (ر / ز) بأشكالها المختلفة.

الإجراءات :

* **يطلب المعلم من التلاميذ الإنصات لما يمليه عليهم .**
* **يطلب المعلم من التلاميذ كتابة ما يمليه عليهم داخل ورقة العمل .**
* **يشير المعلم إلى أنه سيقوم بقراءة كل حرف مرتين فقط .**
* **ينبه المعلم على التلاميذ أن لديهم ثلاث ثوان لكتابة الحرف .**

رو – زْ – زا

را– رِ – ز

رُ – زو – زِ

رْ– رَ – زَ

المهمة الثالثة : الزمن (٤٥ ثانية)

الهدف :

قياس مدى إتقان التلاميذ لقراءة المقاطع القصيرة والطويلة لحروف سبق دراستها.

الإجراءات

* **يعرض المعلم قائمة تحتوى على عدد من المقاطع .**

* **يطلب المعلم من كل تلميذ قراءة المقاطع وفق التعليمات .**

رو – زْ – زا

را– رِ – ز

رُ – زو – زِ

رْ– رَ – زَ

المهمة الرابعة : الزمن (٢٥ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لقراءة كلمات مكونة من حروف سبق دراستها.

الإجراءات

* **اعرض القائمة التى تحتوى على عدد ٥ الكلمات .**

* **اطلب من كل تلميذ قراءة جميع الكلمات .**

أرز – دجاج – زار – رباب – جزار

المهمة الخامسة : الزمن (٤٥ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لقراءة جمل مكونة من كلمات سبق دراستها .

الإجراءات

* اعرض القائمة التى تحتوى على جملتين .

* اطلب من كل تلميذ قراءة الجملتين .

تحب رباب بدور .

رجب أخذ جزر

رصد الاتقان للفصل الدراسي الثاني

٦- حروف (س- ش –ص - ض)

المهمة الأولى الزمن (٣٥ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لتحديد حروف (س / ش / ص / ض) بأشكالهم المختلفة داخل كلمات.

الإجراءات

* وزع على التلاميذ ورقة العمل .

* اطلب منهم وضع دائرة حول الكلمة التى تحتوى على الحروف المطلوبة التي بداخل الجدول التالي :

سكر	صبر	شادي	ضابط
حريص	مضرب	تمساح	عيش
يشكر	بيض	بصر	عباس

المهمة الثانية : الزمن (٦٠ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لكتابة حروف/ مقاطع (س/ ش/ ص/ ض) بأشكالهم المختلفة.

الإجراءات :

* يطلب المعلم من التلاميذ الإنصات لما يمليه عليهم .

* يطلب المعلم من التلاميذ كتابة ما يمليه عليهم داخل ورقة العمل .

* يشير المعلم إلى أنه سيقوم بقراءة كل حرف مرتين فقط .

* ينبه المعلم على التلاميذ أن لديهم ثلاث ثوان لكتابة الحرف .

سا– شي – ضا

شو– ضي – سي

صا– – ضو– سو

شا – صي– صو

المهمة الثالثة :   الزمن (٤٥ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لقراءة مقاطع سبق دراستها .

الإجراءات

* اعرض القائمة التى تحتوى على عدد من المقاطع .

* اطلب من كل تلميذ قراءة كل المقاطع ويحدد لهم عدد مرات ذكره للكلمة والوقت المحدد.

صا– – ضو– سو

شا – صي– صو

سا– شي – ضا

شو– ضي – سي

المهمةالرابعة :   : الزمن (٢٥ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لقراءة كلمات مكونة من حروف سبق دراستها.

الإجراءات

* اعرض القائمة التى تحتوى على عدد ٥ الكلمات .

* اطلب من كل تلميذ قراءة ٥ كلمات .

شرب– سرب – صرخ – أرض – بصر

المهمةالخامسة : الزمن (٤٥ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لقراءة جمل مكونة من كلمات سبق دراستها.

الإجراءات

* اعرض القائمة التى تحتوى على جملتين .

* اطلب من كل تلميذ قراءة الجملتين .

شرب ضاحي عصير جزر

سحر أخت صابر

٧- حروف (ط-ظ-ع-غ)

المهمة الأولى الزمن (٣٥ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لتحديد حروف الطاء، والظاء، والعين، والغين بأشكالهم المختلفة داخل كلمات.

الإجراءات

* وزع على التلاميذ ورقة العمل .

* اطلب منهم وضع دائرة حول حروف الطاء والظاء والعين والغين التي بداخل الجدول التالي ويحدد لهم عدد مرات ذكره للكلمة

والوقت المحدد:

غريب	علب	بط	لعب
نظافة	صبغ	شغل	ظرف
لاحظ	طارق	مع	مطر

المهمة الثانية الزمن (٦٠ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لكتابة مقاطع الطاء، والظاء، والعين، والغين بأشكالهم المختلفة.

الإجراءات :

* **يطلب المعلم من التلاميذ الإنصات لما يمليه عليهم .**
* **يطلب المعلم من التلاميذ كتابة ما يمليه عليهم داخل ورقة العمل .**
* **يشير المعلم إلى أنه سيقوم بقراءة كل حرف مرتين فقط .**
* **ينبه المعلم على التلاميذ أن لديهم ثلاث ثوان لكتابة الحرف .**

عي – طا – عا

عو – ظا – ظو

غو – طي –غا

ظي – طو –غي

المهمة الثالثة : الزمن (٤٥ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لقراءة مقاطع سبق دراستها .

الإجراءات

* اعرض القائمة التى تحتوى على عدد من المقاطع .

* اطلب من كل تلميذ قراءة كل المقاطع ويحدد لهم عدد مرات ذكره للكلمة والوقت المحدد .

عو – ظا – ظو

غو – طيـ –غا

ظيـ – طو – غي

عيـ – طا – عا

المهمة الرابعة : الزمن (٢٥ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لقراءة كلمات مكونة من حروف سبق دراستها.

الإجراءات

* اعرض القائمة التى تحتوى على عدد ٥ الكلمات .

*اطلب من كل تلميذ قراءة ٥ كلمات .

رغيف – ظروف – قطة – زرع – عين

المهمة الخامسة : الزمن (٤٥ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لقراءة جمل مكونة من كلمات سبق دراستها .

الإجراءات

* اعرض القائمة التى تحتوى على جملتين .

* اطلب من كل تلميذ قراءة الجملتين .

عطا سباح شجاع

طبخت رشا أرز

٨- حروف (ف-ق-ك-ل)

المهمة الأولى الزمن (٣٥ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لتحديد حروف الفاء والقاف والكاف واللام بأشكالهم المختلفة داخل كلمات.

الإجراءات

* وزع على التلاميذ ورقة العمل .

* اطلب منهم وضع دائرة حول الكلمة التى تحتوى على الحروف المطلوبة التي بداخل الجدول التالي :

ضفدع	أظافر	ديك	قرد
عقل	ليمون	كتب	سكب
فاز	ماجد	كمال	طارق

المهمة الثانية : الزمن (٦٠ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لكتابة حروف الفاء، والقاف، والكاف واللام بأشكالهم المختلفة.

الإجراءات :

* يطلب المعلم من التلاميذ الإنصات لما يمليه عليهم .

* يطلب المعلم من التلاميذ كتابة ما يمليه عليهم داخل ورقة العمل .

* يشير المعلم إلى أنه سيقوم بقراءة كل حرف مرتين فقط .

* ينبه المعلم على التلاميذ أن لديهم ثلاث ثوان لكتابة الحرف .

فا – قو – كا

فو – قا – لي

في – كو – لا

لو– قي – كي

المهمة الثالثة : الزمن (٤٥ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لقراءة مقاطع سبق دراستها.

الإجراءات

* اعرض القائمة التى تحتوى على عدد من المقاطع .

* اطلب من كل تلميذ قراءة كل المقاطع، ويحدد لهم عدد مرات ذكره للكلمة والوقت المحدد .

فا – قو – كا

فو – قا – لي

في – قي– كو

لو– – كي – لا

المهمةالرابعة : الزمن: (٢٥ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لقراءة كلمات مكونة من حروف سبق دراستها.

الإجراءات

* اعرض القائمة التى تحتوى على عدد ٥ الكلمات .

* اطلب من كل تلميذ قراءة ٥ كلمات .

كتب – معلم – سمك – فقير – علم .

المهمةالخامسة : الزمن (٤٥ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لقراءة جمل مكونة من كلمات سبق دراستها.

الإجراءات

* اعرض القائمة التى تحتوى على جملتين .

* اطلب من كل تلميذ قراءة الجملتين .

فتح العصفور باب القفص

كتب طارق الدرس

٩- حروف (م – ن- هـ - و - ى)

المهمة الأولى الزمن (٣٥ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لتحديد حروف(الميم، والنون، والهاء، والواو، و الياء) بأشكالهم المختلفة داخل كلمات.

الإجراءات

* وزع على التلاميذ ورقة العمل .

* اطلب منهم وضع دائرة حول الكلمة التى تحتوى على الحروف المطلوبة التي بداخل الجدول التالي :

لبن	أحمد	مكتب	نحب	وعاء
علم	ذنب	جده	هلا	ناي
قيود	صيف	عدو	شهر	ياسر

المهمة الثانية : الزمن (٦٠ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لكتابة حروف / مقاطع الميم – الواو – النون – الهاء – الياء بأشكالهم المختلفة .

الإجراءات :

* يطلب المعلم من التلاميذ الإنصات لما يمليه عليهم .

* يطلب المعلم من التلاميذ كتابة ما يمليه عليهم داخل ورقة العمل .

* يشير المعلم إلى أنه سيقوم بقراءة كل حرف مرتين فقط .

* ينبه المعلم على التلاميذ أن لديهم ثلاث ثوان لكتابة الحرف .

ما – وو – مى

وا – مو– نو

نا ــــ نى – هى

ها – هو – وي

يا – يو – يي

المهمة الثالثة : الزمن (٤٥ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لقراءة مقاطع سبق دراستها .

الإجراءات

* اعرض القائمة التى تحتوى على عدد من المقاطع .

* اطلب من كل تلميذ قراءة كل المقاطع .

نا ــــ نى – هى

ها – هو – وي

يا – يو – يي

ما – وو – مى

وا – مو– نو

المهمةالرابعة : الزمن (٢٥ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لقراءة كلمات مكونة من حروف سبق دراستها.

الإجراءات

* اعرض القائمة التى تحتوى على عدد ٥ الكلمات .

* اطلب من كل تلميذ قراءة ٥ كلمات .

مندي – شهر – هلال – ورد – نهر

المهمةالخامسة : الزمن (٤٥ ثانية)

الهدف:

قياس مدى إتقان التلاميذ لقراءة جمل مكونة من كلمات سبق دراستها .

الإجراءات

* اعرض القائمة التى تحتوى على جملتين .

* اطلب من كل تلميذ قراءة الجملتين .

لون القطن أبيض .

زارت هند الأهرامات .

تصور مقترح لدرس قائم على التكامل بين مكونات القراءة :

المهارة	المحتوى	الزمن	مصادر التعلم	الأنشطة	التقييم – رصد الاتقان
الوعى الصوتى					
الوعى بالمطبوعات					
المفردات					
الطلاقة					
الاستيعاب					

المراجع

- جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩ م) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، الطبعة الأولى، العين: دار الكتاب الجامعي.
- دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٠ م) النظرية في التدريس وترجمتها عمليًا، الطبعة الأولى،
- عاشور، راتب قاسم، ومقدادي، مُحَمَّد فخري (٢٠٠٥ م) المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها وإستراتيجياتها، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة.
- عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد (١٤١٩ هـ) الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية، الطبعة الأولى، الكويت: مكتبة الفلاح.
- عدس، مُحَمَّد عبد الرحيم (١٩٩٦ م) المدرسة وتعليم التفكير، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر.
- العذيقي , ياسين مُحَمَّد (١٤٣٠) . فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة .
- عريان، سميرة عطية (٢٠٠٣ م) "فاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثره في اتجاهاتهم نحو التفكير التأملي الفلسفي، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وبناء الإنسان)، القاهرة: .٢١٢– ١٠ يوليو، ص ص ٢٠٤ – جامعة عين شمس، كلية التربية .
- عصر، حسني عبد الباري (١٤١٢ هـ) القراءة طبيعتها مناشط تعليمها وتنمية

مهاراتها،الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.عمان: دار الشروق.

- فهمي، إحسان عبد الرحيم (٢٠٠٣ م) "فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثالث والعشرون، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، ص .١٥١– ص ١١٩

- كوستا، أرثر، وآخرون (١٩٩٨ م) تعليم من أجل تنمية التفكير، ترجمة: صفاء الأعسر، دار قباء، القاهرة

السيرة الذاتية

الاسم : أ. د / وائل صلاح مُحَّد سيد السويفي

التخصص : المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية – جامعة المنيا

الوظيفة : أستاذ المناهج وطرق تدريس .

التليفون : ٠١٠٠٥٥٣٨٠١٥ -٠١٠٦٥١٧٧٩٤٥

البريد الإليكتروني : **wael.sayed@mu.edu.eg**

الأنشطة بالكلية :

١- مدير وحدة ريادة الأعمال والجودة بكلية التربية .

٢- مستشار محو الأمية بكلية التربية .

٣- عضو وحدة ضمان الجودة بكلية التربية .

٤- يقوم بعملية التدريس لطلاب الدراسات العليا والمرحلة الأولى .

٥- يعمل في أعمال الكنترول بالدراسات العليا .

٦- يشارك كعضو من أعضاء مكتب الجودة بالكلية .

٧- يشترك في العديد من أنشطة المشاركة المجتمعية والعمل الأهلي .

٨- عضو من أعضاء مكتب الجودة في الكلية .

٩- المنسق للمشروع المصري الياباني للدراسات الأسيوية بالتعاون مع جامعة طوكيو.

١٠- الإشراف على طلاب التربية العملية بالكلية في مدارس محافظة المنيا .

١١- الإشراف على عدد ٩ طلا ب للدراسات العليا في مرحلة الماجستير والدكتوراه .

الأنشطة خارج الكلية :

١- العمل كخبير تعليم اللغة للبنك الدولى بدولة الكويت والسعودية.

٢- مستشار تعليم بالمعونة الأمريكية بالأردن من ٢٠١٣ حتى ٢٠٢٠ .

٣- مستشار تعليم البتك الدولى بالسودان ٢٠١٤ .

٤- مستشار تعليم بالمملكة المغربية مع المعونة الأمريكية عام ٢٠١٤

٥- مستشار تعليم بالضفة الغربية عام ٢٠١٤ مع المعونة الأمريكية .

٦- العمل مع العديد من المؤسسات الدولية داخل مصر : مثل مؤسسة كير الدولية – مركز التطوير التربوي EDC– مركز الدراسات البحثية الأمريكية AIR– معهد المثلث الأمريكي للدراسات البحثية RTI– المعونة الكندية للمشروعات التربوية CIDA– البنك الدولى World Bank. وكان نطاق العمل تدريب المعلمين وإعداد المناهج الدراسية وطرق تعليمها **(لدى شهادات موثقة للعمل مع هذه المؤسسات وغيرها)**

١٢- له عدة أبحاث على النحو الحالي :

١	**تطوير مناهج اللغة العربية لمدارس النيل المصرية في ضوء المعايير العالمية لبناء المنهج**	**فردى**	**القراءة والمعرفة**	**٢٠١٦**
٢	Effect of SNS (Edmodo and Facebook) on Faculty of Education Aspects of Proficiency Students' Literacy	**فردى**	International Journal of Computing & Information Sciences Vol. 12, No. 3, December 2016 On-Line	**٢٠١٦**
٣	فاعلية الاستراتيجية القرائية الصوتية في تدريس القراءة لتنمية بعض مهارات التعرف والفهم القرائي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية	**فردى**	**المجلة التربوية بالكويت (تحت النشر) وتم الحصول على الموافقة بالنشر**	**٢٠١٥**

م	عنوان البحث	نوع البحث	جهة النشر	تاريخ النشر
٤	استراتيجية مقترحة في تدريس المقالة في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريس لتنمية القراءة الإبداعية وكتابة المقالة لطلاب الصف الثاني الثانوي.	**فردى**	**مجلة القراءة والمعرفة – العدد ١٨٦– الجزء الأول**	٢٠١٥
٥	فاعلية استراتيجية تدريس مقترحة في تدريس القراءة قائمة على التكامل بين مكونات القراءة في تنمية مهارات القراءة لدارسي محو الأمية واتجاهاتهم نحو الدراسة "	**فردى**	**مجلة القراءة والمعرفة – المؤتمر العلمى الرابع عشر**	٢٠١٤
٦	فاعلية استخدام استراتيجية دوائر الأدب في تدريس القراءة ذات الموضوع الواحد في تنمية الكتابة الإبداعية والوعي الروائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.	**فردى**	**المجلة التربوية بالكويت العدد ١١٤**	مارس ٢٠١٥
٧	برنامج قائم على نموذج الإرشاد للتنمية المهنية المستدامة في تنمية بعض مهارات التدريس و التفكير التأملي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية	**فردى**	**مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية – السعودية .**	٢٠١٢
٨	" The Effect Of Using Integrated Instruction With Evaluation Through The Use Of Performance Tasks And Rubrics On Developing Arabic Writing Skills For Fifth Primary Grade Students . "من أمراض التعليم المصرى التربية العملية بين الواقع والمأمول " دراسة ميدانية	Individual	international journal of instructional Media , vol 39 , No 3	June 2012

١٠	برنامج في القراءة الأدبية متحررة المحتوى قائم على استراتيجية تنال القمر **(quot)** في تنمية بعض مهارات تحليل الخطاب الأدبي والذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا	فردى	القراءة والمعرفة	٢٠١٦
١١	فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية المفردات والاستيعاب القرائى لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى متبايني التحصيل "	فردى	القراءة والمعرفة	٢٠١٧
١٢	"برنامج قائم على نموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ PDEOD التدريبي في تنمية بعض مهارات إدارة الفصل والتوجيه التربوي الفعال لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا "	زوجى مع مدرس تربية مقارنة	تربية المنيا	٢٠١٧
١٣	تصور لبرنامج مقترح في الاستعداد المدرسى قائم على الأنشطة المتكاملة للأطفال الغير ملتحقين برياض الأطفال لتنمية الاستعداد القرائى وبعض مهارات التفكير التحليلى	ثنائى مع أستاذ مساعد رياض أطفال	مجلة الطفولة المبكرة – المنيا	٢٠١٩

١٤	فاعليــة بــرنامج قــائم علــى اســتراتيجية التحليل الرباعي **SWOT Analyses** في تـدريس الاستماع لتنمية فهم المسموع والاستماع الاستراتيجي لطلاب الصف الثاني الإعدادي"	فردى	البحرين	٢٠١٨
١٥	Reading Reform in Egypt: Do the Second Grade Textbooks Reflect the New Direction	ثنــائى مــع أســـــتاذة بجامعـــــة فلوريـدا تربيـة مقارنة	PROTEST	٢٠١٨
١٦	تصـور مقـترح لـبرنامج في التنميـة المهنيـة لمعلمى العصر الرقمى ماقبل الخدمة بكلية التربية (دراسة وصفية	ثنائى	تربية المنيا (تحت النشر)	٢٠٢٠
١٧	تطوير كتب القراءة للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات القرن الحادى والعشرين وقيـاس أثرهـا علـى التنـور القرائـى وميـول الطلاب القرائية" "	فردى	أسيوط	٢٠١٩
١٨	اسـتراتيجية مقترحـة قائمـة علـى التكامـل بين نموذج روجرز بيبى ونظرية التلقى لأيزر في تــدريس الترجمــة الذاتيــة علــى تنميــة الكتابة الإبداعية والـذات اللغوى لتلاميذ الصف السادس الابتدائى	فردى	تربية سوهاج (تحت النشر)	٢٠٢٠

له العديد من الكتب المنشورة ف مجال التخصص ومنها :

١- التنمية المهنية للمعلمين (نماذج عملية وتطبيقية) (فردى) .

٢- استراتيجيات تدريس الأدب في ضوء المعايير العالمية (فردى) .

٣- التدريس واستشراف المستقبل (مشترك مع أ.د / عيد عبد الواحد عميد كلية التربية) .

له بعض الترجمات منها :

١- قياس القراءة المبكرة في الدول الأفريقية والشرق الأوسط.

٢- بناء أدوات القياس التشخيص العام والخاص لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى .

الفهرس